



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Infantil

**ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN
CON UN ALUMNO DE EDUCACIÓN INFANTIL QUE
PRESENTA TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE**

ANALYSIS OF AN INTERVENTION STRATEGY WITH AN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION STUDENT WHO PRESENTS SPECIFIC
LANGUAGE IMPAIRMENT

Autor/a:

IRENE FERNÁNDEZ MARTÍN

Director:

JAVIER ACEÑA MEDINA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
AÑO 2021

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a Carlos (nombre ficticio) por acogerme en su labor diaria y permitirme ver el gran esfuerzo e implicación que tiene siempre. Igualmente a sus padres por autorizarme a realizar este trabajo con la intención de que pueda servir a otros niños que estén en situaciones parecidas.

De igual manera, quiero manifestar mi gratitud a las especialistas en Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y la tutora del menor, por permitirme estar presente en todas las sesiones de intervención durante el tiempo de prácticas, así como por proporcionarme toda la información necesaria sobre el historial y la intervención realizada hasta el momento. Sin su implicación y explicaciones, no habría sido posible elaborar este trabajo.

Y finalmente, me gustaría mostrar mi agradecimiento al director de este Trabajo de Fin de Grado, D. Javier Aceña Medina, por su orientación y dedicación a lo largo de toda su elaboración.

RESUMEN

En el presente trabajo se ha realizado una observación y un registro de una estrategia de intervención ante un caso real con Trastorno Específico del Lenguaje en la etapa de Educación Infantil, desde los inicios hasta la actualidad, conociendo así su efectividad. Se ha querido tratar esta problemática al tener una prevalencia elevada en las aulas y su intervención es compleja. Así se ha recopilado información mediante las aclaraciones hechas por las especialistas en Audición y lenguaje y Pedagogía Terapéutica a través de preguntas y reuniones, sobre los inicios de la intervención y evolución del alumno, junto con la observación directa de la intervención actual. Todo ello contrastado con información teórica de diferentes expertos, sobre el diagnóstico, dificultades e intervención.

Tras esto, se ha hecho una descripción del tratamiento recibido por el alumno a nivel individual con las especialistas. Con todo, y tras describir la dificultades iniciales y actuales, el estudio ha mostrado que la intervención que está recibiendo el niño actualmente, con ejercicios focalizados y repetitivos, son apropiados para mejorar sus dificultades lingüísticas a nivel expresivo y las asociadas a este Trastorno. Por ello, este trabajo puede ayudar a docentes en la intervención con alumnos con dificultades semejantes.

Palabras claves: Trastorno Específico del lenguaje, intervención en el aula, educación infantil, dificultades a nivel expresivo.

ABSTRACT

In this project, an observation and recording of an intervention strategy for a real case with Specific Language Disorder in the Early Childhood Education stage has been carried out, from the beginning to the present, in order to know its effectiveness. The aim was to deal with this problem as it has a high prevalence in the classroom and its intervention is complex. Thus, information has been collected through clarifications made by specialists in Hearing and Language and Therapeutic Pedagogy through questions and meetings, about the beginnings of the intervention and evolution of the student, together

with direct observation of the current intervention. All this contrasted with theoretical information from different experts on diagnosis, difficulties and intervention.

After this, a description has been made of the treatment received by the student at individual level with the specialists. All in all, and after describing the initial and current difficulties, the study has shown that the intervention the child is currently receiving, with focused and repetitive exercises, are appropriate to improve his linguistic difficulties at the expressive level and those associated with this disorder. Therefore, this work can help teachers in the intervention with students with similar difficulties.

Keywords: Specific Language Impairment, intervention in the classroom, early childhood education, difficulties at the expressive level

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	3
3. MÉTODO.....	3
4. MARCO TEÓRICO	5
4.1 Definición y prevalencia	5
4.2 Heterogeneidad y subgrupos.	5
4.3 Criterios de diagnóstico.....	7
4.4 Mecanismos de aprendizaje del lenguaje en TEL	7
4.5 Dificultades e Intervención	10
5. INTERVENCIÓN ANTE UN CASO REAL DE TEL DE UN ALUMNO DE EDUCACIÓN INFANTIL	16
5.1. Descripción del caso.....	17
5.2 Análisis de la intervención del alumno	18
5.2.1 Intervención segundo curso de educación infantil (curso 2018-2019)	19
5.2.2 Intervención tercer curso de educación infantil (curso 2019-2020)	26
5.2.3 Intervención tercer curso de educación infantil (curso 2020-2021)	33
6. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	41
7. CONCLUSIONES	46
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXOS.....	54
ANEXO 1. Gestos de apoyo a la pronunciación	54
ANEXO 2. Paneles con pictogramas de ARASAAC.....	54
ANEXO 3. Paneles con estructuras sintácticas	55
ANEXO 4. Clasificación de emociones.....	57
ANEXO 5. Clasificación por tamaños	57
ANEXO 6. Campos semánticos	58
ANEXO 7. Paneles de demandas e informativos.....	59
ANEXO 8. Ordenar números	60
ANEXO 9. Cantidad	61
ANEXO 10: Gestos establecidos por la especialista AL y el alumno.....	61
ANEXO 11. Denominación rápida de palabras	62
ANEXO 12. Punto y modo de articulación.....	62
ANEXO 13. Conciencia fonológica.....	63
ANEXO 14. Morfosintaxis	64

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje oral en educación infantil tiene una gran importancia, ya que es la manera que tiene el alumnado de llevar a cabo un aprendizaje escolar adecuado, sobre el que se construirán los futuros conocimientos.

Desde el punto de vista social, el lenguaje permite que se dé la comunicación entre las personas. Se convierte en la herramienta principal de socialización, con la cual, dota a los individuos con la capacidad de expresar sentimientos, satisfacer necesidades y regular tanto el comportamiento propio como el de los demás, entre otros. Igualmente, y desde el punto de vista individual, el lenguaje es la herramienta que permite la codificación del pensamiento. Esta función es de gran importancia, ya que conlleva una repercusión en el desarrollo cognitivo del niño al permitir el progreso de las capacidades mentales superiores. Estas últimas están implicadas en aspectos como la abstracción, la conceptualización y la capacidad de representar a las personas u objetos en otras situaciones que no impliquen el momento presente, entre otros.

El desarrollo del lenguaje tiene lugar desde antes de que el bebé llega al mundo, pasando por diferentes estadios a lo largo de sus primeros años, que le van generando nuevas experiencias. Sin embargo, en ocasiones el desarrollo del lenguaje puede sufrir alteraciones que afectan a las diferentes áreas de este. Estas alteraciones, van a ir disminuyendo a lo largo del tiempo gracias al trabajo constante.

En este sentido, el presente trabajo pretende abordar una de las dificultades que se pueden desarrollar: el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Este trastorno hace referencia a una serie de dificultades en la adquisición del lenguaje, presente en niños que no padecen problemas cognitivos, motores, sensoriales o sociales. Dado que afecta entre un 4-7% de la población infantil, es uno de los trastornos que se pueden dar en el aula de Educación Infantil y que conviene reconocerlo, así como conocer su intervención.

En concreto, lo que se quiere conseguir es, en primer lugar, analizar y dar visibilidad a la estrategia de intervención que se ha estado llevando a cabo con un niño

que padece este problema desde sus inicios en la etapa de Educación Infantil, hasta la actualidad (tercero de Educación Infantil), mostrando el proceso además de los progresos evidentes. Se ha decidido centrar el tema en esta dirección debido a que en muchas ocasiones las intervenciones que se realizan en el ámbito educativo no terminan teniendo el reconocimiento que deberían, al tratarse de un trabajo constante sobre una problemática compleja, duradera y de difícil intervención. Por ese motivo, también lo que se pretende es recopilar actividades que puedan ser de utilidad a otros profesionales que se encuentren en una situación similar, ya que por lo que hemos podido comprobar, no existe mucha información sobre ejercicios específicos que puedan ser beneficiosos para trabajar la expresión en estos niños.

Para la elaboración del presente trabajo, se ha realizado una recopilación de información sobre un alumno por medio de preguntas y reuniones con las especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica que lo atienden, en las que han aportado información relevante sobre las dificultades, tratamiento y evaluaciones. Además, se ha completado esta información gracias a la observación directa de las sesiones de intervención que recibe el alumno, a lo largo del periodo de prácticas. Gracias a estas explicaciones y aclaraciones por parte de las especialistas, junto con la observación directa, se han podido conocer las dificultades tanto a nivel lingüístico, como las asociadas a este trastorno que presenta este alumno desde el inicio de la estrategia de intervención hasta la actualidad, viéndose reflejados sus avances en dichas competencias. Con esta información, hemos elaborado diferentes registros en los que se plasman las actividades y estrategias que siguen las especialistas para atender al alumno, así como una evaluación de su efectividad reflejando sus dificultades y avances en todas las áreas. Todo ello contrastado con referencias bibliográficas.

Por tanto, el presente trabajo se ha estructurado de la siguiente manera: Tras reflejar la metodología empleada para alcanzar los objetivos planteados, se aporta un marco teórico en el que se señalan los aspectos más relevantes del trastorno específico del lenguaje, principalmente en lo relativo a su detección, dificultades e intervención. A continuación, se detalla la intervención específica que se está llevado a cabo en un colegio público en la etapa de Educación Infantil con un alumno que presenta dicho trastorno. En un siguiente apartado se evalúa la eficacia del programa de intervención, para en un último apartado, a modo de conclusión, exponer una serie de recomendaciones a tener en

cuenta por parte del personal docente que pueda tener entre su alumnado personas con este tipo de trastorno.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Analizar la estrategia de intervención de un alumno de educación infantil que presenta Trastorno Específico del Lenguaje.

Objetivos específicos

- Detectar las dificultades del lenguaje que presenta el sujeto de estudio.
- Describir la intervención que se está llevando a cabo por parte del personal especialista de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.
- Evaluar el resultado del programa de intervención implementado.

3. MÉTODO

Se ha llevado a cabo un análisis cualitativo interpretativo, basado en un estudio de caso de naturaleza diacrónica, al tener lugar en un periodo largo de tiempo, para verificar los cambios observados.

Para su elaboración se realizó una observación y un registro de una estrategia de intervención sobre el tratamiento de un caso real de un alumno del segundo ciclo de Educación Infantil que presenta Trastorno Específico del Lenguaje. Para ello se obtuvo información acerca del alumno sobre sus dificultades, el cómo le afectan y su intervención. Todo ello contrastado con diferentes fuentes bibliográficas en las que se habla de las características del problema, el cómo afecta a las personas que lo padecen y las posibles intervenciones que existen.

De esta manera, para conocer y detectar las dificultades que presenta el alumno, se hizo una recopilación de la información transmitida por parte de las especialistas en Audición y Lenguaje (en adelante AL) y Pedagogía Terapéutica (en adelante PT) que atienden al niño. En ellas se obtuvo información acerca de su historia clínica, la evaluación psicopedagógica que se le realizó para determinar que es un Alumno con

Necesidades Educativas Especiales, del historial académico, de las dificultades que presentaba al inicio de la intervención, así como de los informes de evaluación a nivel de lenguaje y competencias académicas que ha tenido a lo largo de los últimos tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, elaborados por las especialistas AL y PT. Por medio de la información obtenida por investigaciones publicadas, de las que se seleccionaron preguntas para luego realizarlas a la AL y PT; junto con sus explicaciones, y la observación directa del niño en el aula del grupo clase y el aula de apoyo; se pudo conocer las dificultades que tiene en las diferentes dimensiones lingüísticas y cognitivas.

Para conocer la intervención que se hace con las especialistas AL y PT, se asistió durante tres meses a las sesiones que hacen a nivel individual en el aula de apoyo. Durante las sesiones se observaron los tipos de ejercicios y materiales para tratar las competencias a nivel lingüístico expresivo y cognitivo, además de la dinámica que tenía cada especialista para interactuar y apoyar al alumno. A parte de la observación y de los consiguientes registros, se obtuvo información sobre los inicios del tratamiento por medio de preguntas que se formularon en las sesiones, todas ellas sobre aspectos que se iban observando a lo largo de los días, o sobre cuestiones que se obtenían de las lecturas. Además, se completó la información sobre los cursos anteriores gracias a las dos reuniones que se tuvo con las especialistas fuera del horario lectivo.

Por último, para evaluar el resultado del programa de intervención, se realizó un registro de las competencias y características a nivel lingüístico, lógico-matemáticas, de lecto-escritura y contenidos curriculares que presentaba el niño al inicio de la intervención y en la actualidad. Este registro se elaboró por medio de las aportaciones y aclaraciones que transmitieron las especialistas durante las sesiones y reuniones, junto con las explicaciones formuladas por la tutora en el grupo clase. Gracias a todas estas aportaciones, se pudo reflejar los avances y características del niño, además de la evolución y cambios que se han ido elaborando a lo largo de la intervención.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Definición y prevalencia

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), publicado en 1994, incorporaba los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje, tanto el grupo mixto como expresivo, en un grupo más amplio denominado “Trastornos de la comunicación”. Dicha categoría se encontraba incluida en la categoría “Trastorno de Inicio en la infancia, niñez o adolescencia”. Por el contrario, en la edición actual, el DSM-5, se han unificado el trastorno mixto receptivo y el trastorno expresivo, dentro de la clasificación de “Trastorno del lenguaje”, la cual se encuentra en la categoría de los “Trastornos del Neurodesarrollo”. Estos últimos son aquellos trastornos con origen en el periodo de desarrollo, caracterizados por dificultades cognitivas que afectan a la maduración de los niños y niñas (CREENA, s.f).

Tras esto, el Trastorno Específico del Lenguaje, atendiendo al DSM-5, se define como dificultades en la adquisición y uso del lenguaje en todas las modalidades, ya sea hablado, escrito, en signos etc. debido a la presencia de deficiencias en la comprensión o producción. Estas deficiencias ocasionan que el vocabulario sea reducido a nivel de uso y/o conocimiento, las estructuras gramaticales sean limitadas, y exista deterioro en el discurso. Esto último entendido como la capacidad para usar vocabulario y unir oraciones para explicar una cuestión (APA, 2013).

Tomblin, et al. (1997) estiman que un 7% de los niños padecen este trastorno en la población global. No obstante, Bishop (2006) explica que las cifras pueden variar según los criterios diagnósticos usados para definir el trastorno y la edad de los niños. Por su parte, Villanueva, et al. (2008) explican que la incidencia es del 4% entre la edad de 3 y 7 años, siendo más frecuente en varones que en mujeres (Shriberg, et al., 1999)

4.2 Heterogeneidad y subgrupos.

Tal como señala Mendoza (2012), el término Trastorno Específico del Lenguaje se comenzó a usar a partir de los años 80. Sin embargo, este término ha sido cuestionado a lo largo de las décadas por el componente de “específico”, ya que se ha podido comprobar que el lenguaje es el hilo que regula el resto de competencias sociales y

cognitivas de las personas. Por lo tanto, problemas en el desarrollo del lenguaje pueden traer consigo dificultades en otras áreas, como en las habilidades numéricas y matemáticas (Mendoza, 2016). Por ese motivo, se está empezando a denominar últimamente este trastorno como Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) para referirse a la misma población.

Además de esto, Leonard (1991) plantea la idea de si el TEL tiene que constituir una categoría clínica, ya que considera que es el resultado de factores genéticos y ambientales. Ante esto, Aram (1991), responde que el TEL se trata de un conjunto de subcategorías con diferentes factores causales. Estas observaciones han generado el debate de si considerarlo como una categoría clínica única y homogénea, o si existen una serie de trastornos del lenguaje distintos que afectan tanto a competencias lingüísticas como no lingüísticas. En la actualidad se aborda la heterogeneidad del trastorno, antes que considerarlo un problema de una única categoría (Fresneda y Mendoza, 2005).

Ante este debate sobre la heterogeneidad, varios psicoanalistas han creado diferentes clasificaciones en subgrupos para permitir una descripción sintomatológica más precisa a lo largo del siglo XX y XXI. Actualmente se busca diferenciar, por un lado, entre los procesos psicológicos de comprensión, expresión o ambos; o atender las dimensiones lingüísticas. Así, la primera clasificación es más amplia que si se hace en función de las dimensiones del lenguaje. Sin embargo, en la actualidad se considera que es mejor optar por tipologías más amplias, dando como resultado la clasificación que recoge Mendoza, (2001):

- Trastorno específico del lenguaje expresivo (TEL-E): presentan buen vocabulario receptivo, buena comprensión sintáctica, discriminación fonológica, buena memoria normal, pero tienen dificultades en la semántica y sintaxis expresiva.
- Trastorno expresivo-receptivo (TEL-ER): presentan deficiencias en vocabulario receptivo, comprensión sintáctica, discriminación fonológica, deficiencias en la sintaxis y semántica expresiva.

Sin embargo, es importante destacar que, las clasificaciones o formas clínicas no son estables, al igual que no lo son los intercambios comunicativos de las personas que padecen este trastorno, ya que tal como manifiesta Aguado (2009):

La misma necesidad de mostrarse eficaz en sus intercambios comunicativos es lo que puede hacer que la forma clínica, compatible con la descripción del lenguaje de un niño con TEL en un momento determinado, ya no sea la adecuada para describir el lenguaje de ese niño unos meses o años más tarde (p. 5).

4.3 Criterios de diagnóstico

A pesar de los diferentes debates que existen alrededor de estas cuestiones nombradas, han surgido avances en la conceptualización y delimitación operacional de las personas con TEL, las cuales se recogen en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5. Por consiguiente, una persona presenta este trastorno si cuenta con dificultades constantes en la adquisición y/o uso del lenguaje en diferentes modalidades (hablado, escrito, en signos etc.), afectando a la cantidad de vocabulario que conoce o usa, las estructuras gramaticales, y el discurso.

Además de lo anterior, las capacidades del lenguaje se tienen que encontrar por debajo de lo esperado para la edad, produciendo limitaciones funcionales en la comunicación eficaz y participación social, tanto de manera individual como ante cualquier combinación.

Por último, estos síntomas se inician en las primeras fases del desarrollo, no siendo estas causadas por motivos de deterioro auditivo, sensorial, disfunción motora, afección neurológica, discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo (APA, 2013)

4.4 Mecanismos de aprendizaje del lenguaje en TEL.

La adquisición del lenguaje surge por medio de la interacción entre las propiedades biológicas y los factores contextuales externos. En ese sentido, su aprendizaje es una manifestación de un cambio gradual de las conexiones neuronales. Estas conexiones surgen de manera natural y no lineal, produciendo que un niño cambie los estados conductuales, denominados “atractores” (Thelen y Smith, 1994, citado en Mendoza, 2016, p. 43). Cuando se desarrolla un nuevo atractor, el niño pasa a un estado de emergencia en el que desaparecen los anteriores como resultado de las demandas internas y externas, haciendo a los niños vulnerables a los factores que han surgido

anteriormente. A esta faceta se denomina “periodo de transición”, en el que el sistema se reorganiza en un espacio funcional (Mendoza, 2016).

Las teorías explican que el niño llega a un aprendizaje del lenguaje, con la capacidad para percibir y procesar la información, por medio de un mecanismo de aprendizaje diseñado para separar y almacenar la información en el input del habla. Por ese motivo, los niños con TEL presentan un tipo de interacción en función de su input lingüístico. Los posibles déficits en la percepción del habla, la memoria de trabajo o la velocidad de procesamiento, hacen que tengan dificultades para “mapear” las propiedades de la información que tienen baja frecuencia a nivel acústico en el habla; o las restricciones inherentes a la información a nivel de oración. Por ese motivo, para adaptarse a las demandas de la producción del habla espontánea, los niños con TEL organizan su sistema de comunicación espontáneo eliminando elementos gramaticales con menos peso perceptivo (Mendoza, 2016).

Además, Aguado et al. (2006) manifiestan que las dificultades se dan en los procesos de bajo nivel, dentro del almacén fonológico de la memoria de trabajo, causando que estas deficiencias afecten a todas las personas que presentan este trastorno, independientemente de su lengua materna (Bishop et al., 1996; citado en Aguado, 2007, p. 104). En consecuencia, Aguado (2007) señala que “Esta limitación se manifestaría primero en el retraso en el aprendizaje del vocabulario (niños con inicio tardío), y posteriormente iría afectando a las dimensiones fonológicas y morfosintácticas, haciendo evidente el trastorno a partir de los 3 años” (p. 104).

Por todo ello, existe la clasificación del aprendizaje en implícito y explícito. El primero es aquel en el que el aprendizaje incluye una serie de capacidades que se integran dentro de un sistema de aprendizaje no declarativo, el cual es progresivo e inconsciente (Mendoza, 2016).

Tal como expresa Mendoza (2016) los sistemas de memoria declarativa y no declarativa se encargan de almacenar el conocimiento y la información durante años. El sistema de memoria declarativa es el encargado de la codificación, almacenamiento y recuperación del conocimiento sobre experiencias personales y conocimiento del mundo, además de encargarse del conocimiento léxico. Toda esta información se adquiere de

forma explícita en el hipocampo. Por el contrario, el sistema de memoria procedimental se encarga de la adquisición implícita, almacenamiento y uso del conocimiento. Es decir, se encarga del aprendizaje y uso de las reglas de la sintaxis, fonología y morfología de manera lenta, gradual y repetitiva hasta que se interioriza. Sin embargo, estos sistemas no funcionan de manera autónoma sino que se apoyan el uno en el otro.

Relacionado con esto, Ullman y Pierpont (2005) y diversos estudios aportan que las personas con TEL presentan un funcionamiento alterado del sistema cerebral procedimental, afectando al aprendizaje de las reglas gramaticales. Esto origina que los niños con TEL tengan problemas en el aprendizaje implícito secuencial, sea verbal o no, y que las dificultades en el aprendizaje del lenguaje se relacionen con el aprendizaje implícito de la estructura interna de las características del input lingüístico. Ante esto, diversos estudios, que han trabajado el aprendizaje verbal y no verbal del sistema de memoria procedimental en TEL, afirman que los aspectos auditivo-verbales de la memoria procedimental pueden estar alterados; mientras que las tareas visoespaciales no. Ante esta afectación, estos alumnos requieren una mayor exposición a la información de manera auditiva o visual. Por ese motivo, Mendoza (2016) afirma que es inadecuado suponer que el aprendizaje implícito no se da en estos alumnos, sino que se requiere de una mayor exposición.

Con respecto al aprendizaje explícito Mendoza (2016) recoge que es aquel que se consigue gracias a la enseñanza directa y consciente. Para que este aprendizaje tenga lugar, se requiere de la conciencia metalingüística. Es decir, que el individuo tenga adquirido por una parte el análisis lingüístico, o la habilidad de representar la estructura del lenguaje y el significado, además de reconocer las unidades que componen el lenguaje (palabra, sílaba, y fonema; comprensión de las relaciones entre formas y significado; y conciencia sintáctica). Por otra parte es necesario que posea un control cognitivo para procesar y seleccionar la información relevante y descartar la no importante (Bialystok, 1986)

La población con TEL debería de beneficiarse de esta intervención de manera explícita. Sin embargo, Finestack y Fey (2009) recomiendan que esta forma de enseñar el lenguaje y el feedback explícito, esté destinado principalmente a alumnos más mayores,

al suponer que los niños pequeños no tienen adquirido todavía la conciencia metalingüística.

4.5 Dificultades e Intervención

El diseñar y plantear una intervención a un niño con TEL es una tarea compleja por el hecho de que la población con este trastorno no presenta un patrón de problemas único para dirigir un tratamiento concreto, sino que es muy heterogénea. Además, Monfort y Juárez (1993), sostienen que los alumnos con TEL presentan un carácter duradero y resistente al tratamiento, aspecto que los diferenciaría de aquellos que presentan un retraso. Por ese motivo, diseñar un programa de intervención en estos niños se vuelve más complejo al añadir posibles problemas sociales, conductuales y dificultades educativas, a la diversidad de problemas en el lenguaje (Carballo y Fresneda, 2005).

Sin embargo, a día de hoy, existen diferentes enfoques de intervención para tratar este trastorno. En ese sentido, existen modelos de intervención más naturales, en los cuales se emplean técnicas de enseñanza ecológica; y otros modelos más formales y focalizados (según Fey, 1986, citado en Acosta, 2012, p. 68). Siguiendo esta línea, autores españoles hablan de métodos funcionales y formales. Estos primeros se caracterizan porque los niños eligen entre varios objetivos de intervención, presentando atención a la organización de los contextos, mayoritariamente naturales, y lograr una comunicación eficaz. Mientras, los segundos se focalizan en el trabajo individual en situaciones más restringidas. Se comienza por la comprensión, luego la imitación, expresión controlada y generalización (Monfort y Juárez, 1993).

Continuando en la misma dinámica, Mendoza (2001) distingue entre el modelo altamente estructurado y los procedimientos interactivos, situándose en el medio de estas dos propuestas los modelos de intervención en el medio, los cuales se centran en el uso funcional del lenguaje. En ese sentido, los primeros se rigen por el constructivismo y se basan en el uso de la imitación, el desvanecimiento, moldeamiento y generalización, como por ejemplo poner en práctica ejercicios relacionados con las habilidades articulatorias o morfosintácticas. Los segundos se basan en mejorar la comunicación por medio del modelado interactivo, consiguiendo habilidades lingüísticas como la toma de turnos, aumentar el vocabulario y actividades de narración, entre otras. Por último, el

tercero se basan en procedimientos que recurren a técnicas conductistas (imitación, modelado, desvanecimiento y reforzamiento) integrados en la interacción social.

En cuanto a la selección de contenidos y objetivos existen dos corrientes que proponen Hegde y Davis (1995), el enfoque normativo y el enfoque centrado en el sujeto. El primero consiste en seleccionar aquellas conductas en función de la edad del niño. En cambio, el enfoque centrado en el sujeto explica que las conductas seleccionadas tienen que ser aquellas que tengan un mayor impacto en el desarrollo de las destrezas comunicativas, educativas y sociales, independientemente de la edad.

Además de estos modelos, según Paul (2007), han surgido nuevos agrupamientos de enfoques. Uno de ellos, se centra en actuar sobre los aspectos centrales del lenguaje, es decir, en los que buscan trabajar el lenguaje para lograr una comunicación más elaborada por medio de la intervención familiar, la estimulación general y focalizada, junto con la técnica de recast conversacional. El otro, por el contrario, se centra en conectar el lenguaje oral con la emergencia de la alfabetización de la lectura, con la intervención de la conciencia fonológica.

Así mismo, Acosta (2012) diseña una propuesta de intervención sustentada en cuidar los contextos, los agrupamientos, la colaboración entre los profesionales, el apoyo, la frecuencia e intensidad de las sesiones, entre otros. Explica que la intervención se tiene que dar en tres niveles. El primero es a nivel de aula ordinaria o grupo grande, donde la profesora, con el apoyo y asesoramiento de la especialista en AL y PT, trabaja con todos los niños en el aula. En ese sentido, se priorizan actividades del lenguaje enlazadas con el currículo, junto con evaluaciones periódicas, para identificar a alumnos que no progresen adecuadamente.

En el segundo nivel, los niños se organizan en pequeños grupos de dos a cinco alumnos para trabajar dentro o fuera del aula ordinaria. En ambos niveles se trabajan habilidades como la pragmática, vocabulario, habla o conciencia fonológica a nivel intersilábico, entre otras destrezas. Se hace por medio de la asamblea, lectura de cuentos, discriminación de sonidos, segmentando palabras en sílabas, hablando sobre dibujos entre otras actividades. Se utilizan las teorías del aprendizaje y constructivismo social. Ambos niveles trabajan con procedimientos en los que se manipulan los contextos para mejorar

la atención conjunta, emplear métodos de andamiaje, encadenamiento de preguntas o modelados; y brindando oportunidades para la comunicación.

Si después de estas medidas se observa que el alumno requiere un paso más allá, existe un tercer nivel en el que los alumnos con TEL reciben una intervención más explícita e intensiva a nivel individual, donde se trabaja la conciencia fonológica a nivel intrasilábico y fonémico, la morfosintaxis, el habla o la evocación y comprensión de narrativas. Todo esto, mediante actividades en la que se requiera de producción de palabras, sílabas o fonemas junto con movimientos corporales y atención conjunta, lectura de cuentos con estructura narrativa, programas de sonidos y conversaciones sobre temas de interés, entre otras. Estas actividades tienen que ir acompañadas de repeticiones indirectas o feedbacks, respuestas sistemáticas, modelado interactivo y reforzamiento, entre otros.

Después de hablar de los tipos de intervención y selección de contenidos, se va a especificar a continuación cómo abordar las dificultades que se presentan en cada una de las dimensiones del lenguaje según los expertos.

En ese sentido, a nivel de fonología y conciencia fonológica, tienen un repertorio de sonidos consonánticos menor, y requieren de más tiempo para adquirir las estructuras de consonante, vocal, consonante, además de las producciones multisilábicas, según Paul (1996). Existen datos que muestran que sus habilidades fonológicas presentan reducciones de grupos consonánticos, omisión de consonantes finales y omisión de sílabas débiles al inicio de palabra (Gallon et al., 2007). Por su parte, Aguado (2007) explica que la dimensión fonológica se ve afectada por la no superación de las reglas de simplificación evolutiva, añadiendo también la formación de patrones desviados o la ausencia de patrones fonológicos en tales reglas. Estas alteraciones afectan a la elección de los sonidos que forman las palabras, así como la ubicación dentro de esta. Esto ocasiona un déficit en la conciencia fonológica (Bird et al., 1995). Por todo ello, para que los niños sean conscientes de que las palabras están compuestas por sonidos individuales, o fonemas; es importante conocer previamente que la conciencia fonológica consta de tres niveles, por los que toda persona debe pasar. Estos niveles son la conciencia intersilábica, es decir, tener conocimiento de que las palabras están compuestas por sílabas; la conciencia intrasilábica, es decir, la conciencia de que una sílaba tiene una

parte inicial y una rima; y la conciencia fonémica, que es la conciencia de que las palabras están formadas por fonemas (De Barbieri y Coloma, 2004).

Por ello, Acosta, et al. (2012), llevaron a cabo una intervención para trabajar la conciencia fonológica dentro de tres aulas de cuatro años con un alumno con TEL en cada una, durante dos trimestres. En ellas, se trabajaron contenidos como identificar sonidos ambientales, discriminar sonidos, cantar, recitar y completar rimas y palabras; diferenciar palabras largas y cortas en función del número de sílabas, combinar sílabas para formar palabras, segmentar en sílabas la palabra, y reconocer palabras que empiezan con el mismo sonido, entre otras actividades. Todo esto se trabajó con técnicas de andamiaje que ayudan al niño a alcanzar el objetivo de la tarea, a partir de lo que sabe hacer, como ofreciendo ejemplos personalizados, buscar relación del aprendizaje con la experiencia del niño, o usando técnicas para mejorar la memoria de los sujetos. Con esta intervención, los niños obtuvieron una mejora en las habilidades de conciencia intersilábica e intrasilábica, a pesar de que a nivel de conciencia fonémica fue prácticamente nulo.

Para mejorar la retención de los elementos, la discriminación, identificación y secuenciación de los componentes y fonemas, se han propuestos sistemas que acompañan el habla por medio de informaciones no acústicas. De esta manera, gracias a los otros circuitos sensoriales, se mejora la adquisición verbal (Monfort y Juárez, 1993). Por ello, uno de los sistemas que estos dos especialistas proponen para mejorar el “in-put” y out-put” fonológico, es el uso de gestos de apoyo de la pronunciación, los cuales son gestos que acompañan al habla permitiendo remarcar la producción de los fonemas, especialmente consonánticos (véase anexo 1). Esto se usa junto con el refuerzo de la lectura labial al realizarlos próximos a la boca. De esta manera, con el apoyo de los gestos en la pronunciación, les ayuda a almacenar las estructuras fonológicas que les permitan reconstruir las palabras conocidas o acceder a las nuevas.

A nivel de semántica y uso de las palabras, los niños identifican la forma al igual que el significado a través de la experiencia. Este aprendizaje se almacena al igual que la información fonológica, sintáctica y semántica dentro léxico. Los niños con TEL presentan dificultad para almacenar, organizar y acceder a ese léxico (Brackenbury y Pye, 2005). Por ello, el vocabulario es pobre y su adquisición puede ser lenta. Junto a esto, pueden tener dificultades para comprenderlo (Vilameá, 2014).

Mendoza (2001), recomienda comenzar con el aprendizaje de vocabulario básico para desarrollar posteriormente el sistema lingüístico. En ese sentido, propone seis pasos para seleccionar el léxico básico. Primero, comenzar por palabras concretas que denominen cosas o acciones específicas, que no sean nombres genéricos ni abstractos. Por ello se debe comenzar por elementos que compongan categorías de sustantivos, como por ejemplo pelota, gato, lápiz etc. A continuación, se trabajan nombres de objetos y personas familiares. Por este motivo es bueno conocer los juguetes, los alimentos y prendas que utiliza el alumno. Tras esto, se empiezan a trabajar nombres de animales y mascotas que son significativos. Luego se comienza el aprendizaje de verbos de uso común, por medio de dramatizaciones o representaciones de la acción para despertar el interés de los niños a aprenderlos y denominarlos. Después de los verbos, se trabajan los adjetivos para iniciar las descripciones e ir aprendiendo los elementos básicos para expandir oraciones. Por último, se trabajan las palabras relevantes cultural y socialmente, seleccionando palabras adecuadas con el entorno social y cultural.

Weismer y Hesketh (1993), citado en Martínez (2020, p. 8) explican que, para presentar las palabras, el adulto debe pronunciarlas a ritmo lento, tanto para favorecer la comprensión como la producción. Además, se debe enfatizar la entonación y apoyarla con ayuda gestual o visual, como pictogramas. El vocabulario debe partir del nivel de conocimiento del alumno, a la vez que es necesario que haya una repetición de este, junto con el uso de estructuras sintácticas simples y un contexto que ayude a extraer el significado.

Asimismo, para tener una buena práctica de intervención en semántica, Stahl y Fairbanks (1986) explican que hay que proporcionar información contextual para favorecer la comprensión. Además, es importante enseñar en profundidad el vocabulario, junto con las repeticiones y exposiciones a las palabras.

Con respecto a la morfosintaxis presentan una estructura simple, con combinación de dos o tres palabras y con poca variedad en las flexiones verbales. Además, pueden presentar dificultades con el uso y la comprensión de los pronombres, tanto personales como posesivos (Vilameá, 2014). Aguado (2007) distingue que el efecto que produce la limitación en el almacén fonológico, dificulta la adquisición de palabras que tienen poca

relevancia perceptiva, pero que son necesarias para comprender y hacerse entender, como son preposiciones y conjunciones.

Existen dos formas de intervenir a nivel sintáctico. La primera de ellas es siguiendo el paradigma de *priming* estructural, la cual es un aprendizaje implícito de la gramática; y la segunda es el aprendizaje explícito. Con respecto a la primera, Leonard (2011) explica que el *priming* estructural son aquellas oraciones que evoca el hablante, las cuales están influidas por las oraciones que ha escuchado anteriormente. La oración que escucha el hablante es lo que se denomina oración *prime* u oración principal, mientras que la que expresa el mismo hablante es la oración *target* u oración objetivo. Las actividades que siguen este tipo de intervención son ejercicios conversacionales, cuyo objetivo puede ser o no explícito, con o sin un feedback correctivo. Para llevar a cabo esta forma de aprendizaje, es importante tener en cuenta de que no se puede realizar con oraciones largas, sino que es efectivo en unidades de tipo sujeto, verbo, complementos. Además, es recomendable hacerlo en intervenciones individuales para asegurarse de que el input se dirige directamente al niño (Mendoza, 2016).

Para trabajar esto se pueden usar procedimientos de modelado o la estimulación focalizada, con o sin producción evocada. Con el modelado, al niño se le presentan oraciones objetivos (o targets), pidiéndole que las repita o no, escuchando siempre los ejemplos (Weismer y Murray-Branch, 1989). En cambio, con la estimulación focalizada se le expone las formas gramaticales que son objeto de intervención, en forma de historia normalmente. Después de presentar el target, se puede pedir al niño que pronuncie una nueva oración utilizando las mismas reglas y recibiendo feedback. (Mendoza, 2016).

También se puede trabajar con la reformulación conversacional en contexto de juego, donde el profesional responde a las expresiones del niño con una réplica conversacional en la que está la estructura deseada (Leonard, 2011).

La otra forma de intervención es de manera explícita, con el uso de claves o indicadores visuales, proporcionando apoyo visual a estos niños. Se pueden usar dos orientaciones distintas. La primera, por medio de códigos de color donde cada categoría gramatical le corresponde un color. A estos colores se les añade formas de flechas para

dar más información sobre aspectos como los tiempos verbales, el género etc. El SPC de Mayer-Jonhson (1981) citado en Mendoza (2016, p. 161) puede ser un ejemplo.

Con respecto a la intervención en morfología, Mendoza (2001) expone que se debe iniciar cuando el niño sea capaz de construir frases, trabajando a la vez nuevas palabras. Para ello propone comenzar con términos de concordancia nominal de número y género. Luego continuar con la introducción de la morfología inflexiva verbal, tratándose de los aspectos más complejos para estos niños y que requieren de más tiempo. Acto seguido, propone trabajar las conjunciones y preposiciones, seguidas de adjetivos posesivos y demostrativos. Por último, recomienda terminar con auxiliares, pronombres personales y otros morfemas gramaticales como las partículas interrogativas.

Por último, las dificultades en las competencias en el lenguaje conllevan dificultades en otros aprendizajes como el de rutinas, aprender y recordar secuencias, en el conocimiento y localización de las partes del cuerpo, nociones temporales y de orientación, además de elementos como la cantidad, operaciones numéricas, o el aprendizaje de la lectura y escritura. Por ese motivo, la intervención también tiene que estar enfocada en trabajar estas competencias, tanto dentro del aula como a nivel individual si es necesario. Para ello se recomienda usar apoyos visuales para compensar los problemas de comprensión, así como para reforzar la fonología y ayudarlo en la lectura y escritura. Se recomienda situar al niño dentro del aula en un lugar en el que pueda contemplarla perfectamente todo, adaptar el lenguaje, utilizar técnicas adaptadas para potenciar el lenguaje dentro del aula y trabajar los contenidos de manera multisensorial para que estos tengan un acceso directo por diferentes canales. (Vilameá, 2014).

5. INTERVENCIÓN ANTE UN CASO REAL DE TEL DE UN ALUMNO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Después de haber detallado los rasgos más relevantes relacionados con las características e intervención de los niños con TEL, se expone la intervención en orden cronológico que ha recibido este alumno, tanto en el área de lenguaje y comunicación,

como en el área de conocimiento de sí mismo, además de competencias en lecto-escritura y lógico-matemáticas.

Para respetar el anonimato de los participantes y proteger los derechos del menor, se va a proporcionar un nombre ficticio, además de las siglas de AL y PT para las especialistas.

5.1. Descripción del caso

Carlos es un niño que se encuentra realizando el último curso de la etapa de Educación Infantil (6 años), en un colegio público de la Comunidad Autónoma de Aragón.

A los cuatro años de edad el informe psicopedagógico de Carlos determinó que precisaba Necesidades Educativas Especiales al presentar un nivel de expresión que se limitaba a evocaciones poco comprensibles, abundando el uso de vocales y la consonante T y, en ciertas ocasiones, la consonante P, de manera arbitraria. Además de esto, los periodos de latencia en las respuestas eran también prolongados. Por ese motivo, Carlos ha sido siempre muy expresivo a nivel gestual y siempre ha tenido intención comunicativa con sus iguales y los adultos.

Desde los cuatro años, se comprobó que a nivel de comprensión el niño no tenía dificultades, ya que siempre ha sido capaz de llevar a cabo órdenes por parte de los adultos. Sin embargo, después del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, se observó que sus habilidades de expresión continuaban siendo limitadas, a pesar de asistir a intervenciones de Atención Temprana. Junto a esto, contaba con otros problemas asociados al ámbito académico, como eran dificultades en la pronunciación de las letras, asociación fonema-grafema, los números, cantidades y conocimiento de sí mismo, entre otros.

Por ello, se le realizó la evaluación psicopedagógica, en la que se determinó que presentaba un retraso madurativo a nivel general, y especialmente a nivel del lenguaje expresivo, viéndose con el tiempo que las dimensiones del lenguaje más alteradas son la

fonología, morfosintaxis y acceso al léxico. A raíz de esto, Carlos comenzó en segundo de Educación Infantil una intervención con las especialistas AL y PT del centro.

Después de realizar una intervención durante el segundo y el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil las dificultades en todas las áreas seguían siendo muy persistentes, rasgo muy común en esta problemática. Por ese motivo, a finales del curso 2019-2020 se programó otra evaluación psicopedagógica, necesaria para el paso a primaria. En esta evaluación se trataba de confirmar que era un alumno con Trastorno Específico del Lenguaje, siendo por tanto un Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). Sin embargo, debido a las restricciones de la COVID-19, no se pudo realizar, viéndose afectadas y limitadas las sesiones de intervención.

A partir de entonces se tomó la decisión entre el equipo de Atención a la Diversidad, el tutor del alumno, la orientadora del centro, y siempre todo bajo el consentimiento de los padres, de que repitiera 3º de educación infantil.

Esta medida extraordinaria pudo llevarse a cabo ya que se daban las condiciones en el alumno exigidas por la Orden ECD 1005/2012, es decir, presentaba Necesidades Educativas Especiales, cursaba el último curso de la etapa, presentaba un desfase significativo en las conductas adaptativas y se consideró que esta medida favorecería sus competencias personales, sociales y su posterior promoción en el sistema educativo.

Por todo ello, después de haber transcurrido este último curso, la situación de Carlos y su disposición al trabajo ha mejorado notablemente en todas las dimensiones, debido a la intervención y al haber permanecido un curso más en la etapa de Educación Infantil. Actualmente está más preparado para el paso a la etapa de Educación Primaria.

5.2 Análisis de la intervención del alumno

A continuación, se va a explicar la intervención llevada a cabo, tanto con la AL como con la PT, en los cursos comprendidos entre los años 2018 y 2021 en el segundo ciclo de Educación Infantil.

5.2.1 Intervención segundo curso de educación infantil (curso 2018-2019)

Se parte de la premisa de que durante este curso, el niño tiene dificultad para centrarse, por lo que el trabajo con él resulta complejo al inhibirse con mucha facilidad, sobre todo cuando se trata de tareas que implican trabajar con letras. Por este motivo, las sesiones se centran en realizar actividades que sean de su interés para lograr una mayor implicación. Asimismo, tal como sostiene Hegde y Davis (1995), la selección y secuencia de los contenidos se elaboran en función del impacto en el desarrollo de las destrezas comunicativas del alumno, independientemente de su edad, siguiendo una intervención focalizada en iniciar la estimulación de los elementos que intervienen en el lenguaje, junto con las competencias para ganar autonomía y conocimiento de sí mismo.

- **Intervención con la especialista en Audición y Lenguaje**

En la siguiente tabla se muestra la intervención realizada con la AL. La intervención constó de tres sesiones semanales de 30 minutos cada una, en la que dos de las sesiones fueron con otro compañero y una individual. En ellas se trabajaron aspectos como la atención, respiración y soplo, entre otros.

Tabla 1

Intervención AL Curso 2018-2019

NUMERO DE SESIONES	TRES SESIONES
DURACION DE LAS SESIONES	30 MINUTOS
ASPECTOS IMPORTANTES A TRABAJAR	Atención. Respiración y soplo. Praxias y onomatopeyas. Ritmo. Discriminación auditiva y estimulación de fonemas. Comunicación gestual. Ampliación de vocabulario básico y conceptos espaciales. Respuesta de preguntas sencillas. Expresión de oraciones de sujeto + verbo, sujeto+ gerundio a nivel de expresión. Expresiones de oraciones simples de demanda y de información (quiero, no quiero...). Secuencias temporales y emisión de frases con esas secuencias. Comprensión de mensajes con oraciones simples.

Fuente: Elaboración Propia

Para alcanzar lo anterior, y dado que el niño tenía dificultades a nivel atencional y de memoria, entre otros, la AL trabaja previamente el aumento de los periodos de

atención, la estimulación de la memoria auditiva y la secuencial auditiva y visual. También la imitación de forma verbal y gestual, junto con instrucciones verbales de dos y tres órdenes sencillas para que las ejecute. Por ello se planean actividades con diferentes duraciones para trabajar la atención, incluyendo elementos como fotos, dibujos y gestos que le ayudan a comprender y expresarse. Al mismo tiempo se utilizan canciones que se van aprendiendo acompañadas de gestos, estimulando la memoria y la imitación.

Se comienza trabajando la **respiración y el soplo** para ganar adquisición, fuerza y desarrollo del habla. Todo ello haciendo que Carlos vivencie con su propio cuerpo que la respiración forma parte de la producción oral.

Se tiene como objetivos aprender a sonarse y pedir un pañuelo haciendo peticiones. De igual forma, se pretende trabajar la inspiración y espiración de diferentes maneras (lento/ rápido, fuerte/débil) por medio de la imitación o cuando se le indique. Conjuntamente se estimula el aumento del tiempo de retención del aire en los pulmones, el control y la direccionalidad del soplo, además de la coordinación fonorespiratoria. Todo esto se trabaja por medio de actividades en las que sopla de forma continua o discontinua, variando la intensidad, la velocidad de la espiración y la retención en los pulmones, usando como materiales pelotas de ping pong para que meta gol, haciendo pompas de jabón, o soplando al compañero a distancias variadas.

Otra de las dimensiones que se trabaja, por sus dificultades para realizar movimientos linguales dentro y fuera de la boca, son **las praxias y onomatopeyas**. Con ellas, adquiere movilidad y coordinación en los órganos bucofonatorios. De esta manera, desarrolla la expresión facial por medio de objetos de su interés colocados en clase a modo de sorpresa, o con imágenes y sonidos atractivos que llaman su atención. Por último, se complementan estos ejercicios por medio de cuentos de *Señora lengua*, los cuales son una serie de historias en los que a través de diferentes situaciones se desarrollan distintos movimientos. Así la AL hace movimientos linguales mientras narra el cuento para que Carlos los imite.

Se trabaja el **ritmo** por medio de la reproducción de estructuras rítmicas sencillas, cantando y entonando. Para ello, se parte de los fonemas que conoce el niño (fonemas consonánticos de /P/ y /T/, además de los fonemas vocálicos). Con ello se estimulan

secuencias rítmicas que Carlos repite, como: tatati y tatopa. Además, se va introduciendo algún gesto acompañando a las canciones para que el niño los observe e interiorice a la vez que se fija en la articulación, ayudándole a recordar el orden de los fonemas y pronunciarlos correctamente (Mónfort y Juárez, 1993). De esta manera se le pide que repita la secuencia, llegando a pronunciar las dos últimas palabras al recitarlas lentamente.

Para trabajar la **discriminación auditiva y la estimulación de fonemas**, se parte de los fonemas que el niño ha adquirido pero que no es capaz de evocarlos correctamente de manera espontánea. Para facilitar la emisión de los fonemas de manera progresiva, se utiliza la expresión de onomatopeyas, junto con apoyos visuales por medio de cuentos y videos atractivos para él. Consecuentemente, se estimulan los primeros fonemas que adquieren los niños, como son /M/, /P/ y /T/ de forma directa, mientras que otros se hacen por medio de onomatopeyas, como es imitar el sonido de los animales. De esta manera, con el juego de imitar a algún animal, el niño los asocia y los interioriza.

También se trabaja la discriminación de sonidos de la naturaleza y del medio ambiente mediante reproducciones para mejorar la atención, comprobando que Carlos no presenta ningún problema de discriminación.

Por último, al final del curso, se trabaja la emisión de palabras de dos-tres sílabas que son significativas para el niño, haciéndole repetir los sustantivos con el apoyo de gestos, golpes de sílabas con palmas y colocando gomets en cada sílaba (Vilameá, 2014). Con ello se trabaja la conciencia silábica y termina el curso repitiendo palabras de hasta cuatro sílabas, aunque requiere de apoyo para pronunciar términos de más de tres sílabas.

En relación a la **dimensión de semántica**, se trabaja la comunicación gestual expresiva, se amplía el vocabulario básico de sustantivos, se estimula la adquisición de conceptos espaciales básicos y se trabaja la respuesta a preguntas sencillas de partículas interrogativas (qué, quién, cuándo, etc.) con ayuda de cuentos y láminas que le permiten señalar las respuestas, trabajando así la comprensión.

De esta manera, se le enseñan estrategias para facilitarle el acceso a la palabra en aquellas situaciones en las que no sabe cómo expresarse, practicando la comunicación gestual expresiva. Para ello se le enseñan acciones del tipo llevar de la mano a la persona

o a realizar gestos naturales con los que representar acciones básicas (como llevarse la mano a la boca para comunicar que quiere comer). Todo esto se practica con ayuda de un cuaderno viajero, el cual recibe este nombre porque Carlos lo transporta del colegio a casa todos los días. Este contiene imágenes que va elaborando con la familia. De esta forma, la AL dramatiza o interpreta una acción que aparece en una de las imágenes con gestos, haciendo que Carlos lo adivine y empareje con la imagen correspondiente (Mendoza, 2001). Igualmente, se utilizan las imágenes y las acciones que se imitan para estimular construcciones sintácticas simples. Así la AL evoca las palabras para que Carlos las repita mientras observa la colocación de los órganos bucofonatorios (Weismer y Hesketh, 1993, citado en Martínez, 2020, p. 8)

Mientras tanto, se amplía el vocabulario de diferentes campos semánticos por medio de paneles con pictogramas de las palabras a trabajar, los cuales están disponibles tanto en el aula de apoyo como en el aula normal. El niño señala las palabras e intenta repetirlas después de haberlas pronunciado lentamente la AL (véase anexo 2).

Gracias a este vocabulario, se empiezan a trabajar estructuras sintácticas básicas del tipo “*quiero, no quiero, he ido a...*”. De esta forma, el niño al entrar y al salir de clase señala el pictograma correspondiente y evoca la oración, siendo el tutor o la AL quienes hacen repeticiones indirectas de manera lenta y clara, para que el niño las imite. De esta manera, a base de repetición, el niño lo interioriza de manera indirecta.

También se hacen ejercicios en los cuales la AL transmite una pregunta o una afirmación incompleta, para que Carlos señale en el tablero y pronuncie la palabra adecuada. Si la AL observa que el niño no evoca la palabra, le ayuda aportándole la primera sílaba, a lo que Carlos le sigue con el resto. Es decir, apoyándolo con técnicas de andamiaje (Acosta, et al., 2012).

También, en coordinación con la PT, se trabajan los conceptos básicos espaciales por medio de objetos colocados por el lugar, trabajando de esta manera las órdenes sencillas y comprensión.

Sobre la **dimensión morfosintaxis**, se trabaja la expresión de oraciones *sujeto + verbo* a nivel expresivo, ya que a nivel comprensivo es capaz de entender oraciones *sujeto*

+ *verbo* + *complementos*. De este modo, a través de ejercicios con fotos que proporciona Carlos y el tablero con pictogramas pronuncia las oraciones que la AL elabora previamente, haciéndole repetir a Carlos a continuación. De esta manera trabajan estructuras de “*Yo estoy...*”, o “*Yo voy a comer...*”. Así, por ejemplo, para evocar una frase de “*Hoy voy a comer en el comedor*”, la AL dice “*Hoy...*”, seguido del niño que dice “*voy a comer...*”, apoyando la AL con “*en el...*” y terminando el niño con “*comedor*”. Para planificar estas oraciones, la AL sigue las evocaciones que hacen los niños en sus inicios cuando comienzan a hablar.

Al mismo tiempo, trabajan estructuras simples como: “*dame, quiero, me gusta..., no me gusta..., De primer plato tengo....*.” Para ello, con ayuda de paneles y cuadernos en los que se pegan y se despegan pictogramas, se ensayan esas estructuras todos los días (véase anexo 3). Por consiguiente, gracias a la imitación, repetición y el apoyo de las imágenes significativas; el niño trabaja la expresión de vivencias personales y cotidianas. Utilizan gestos y emisiones de frases cortas y sencillas, además de trabajar la comprensión de estructuras más complejas mediante preguntas.

Por último, se practica el orden de secuencias temporales de tres elementos sobre temas cercanos significativos, ordenando viñetas de secuencias sencillas mientras pronuncia estructuras de sujeto + verbo por imitación, reforzadas gracias a la repetición.

- **Intervención con la especialista en Pedagogía Terapéutica**

En la siguiente tabla se resume la intervención llevada a cabo por la especialista de Pedagogía Terapéutica. Dicha intervención constó de cuatro sesiones semanales de 45 minutos a 1 hora de duración, en las cuales se trabajaban la imitación y conocimiento de grafía de letras, número y colores, entre otros.

A lo largo de la semana, se interviene tanto a nivel de aula, dando apoyo en los contenidos que se van viendo en clase, como a nivel individual, reforzando aquellos contenidos básicos en los que Carlos presenta dificultades (conocimiento de sí mismo, dibujo, elementos espaciales, rutinas, colores, números y letras).

Tabla 2

Intervención PT Curso 2018-2019

NUMERO DE SESIONES	CUATRO SESIONES
DURACION DE LAS SESIONES	45 MINUTOS – 1 HORA
ASPECTOS IMPORTANTES A TRABAJAR	Iniciación a la grafía y conocimiento de los números Iniciación a la escritura del propio nombre Iniciación al conocimiento de los fonemas que componen el propio nombre Conceptos espaciales Aprendizaje de los colores Dibujo de sí mismo Dibujo de elementos básicos (líneas rectas, líneas curvas, círculos etc.) Refuerzo de la motricidad fina Repetición del menú del día, además de la estructura sintáctica simple
METODOLOGIA Y ESTRATEGIAS	Metodología TEACCH y acompañando al niño verbalizando en alto todo lo que hay que hacer

Fuente: Elaboración Propia

Una de las estrategias que utiliza siempre la PT, tanto dentro del aula como de manera individual, es acompañar al niño **verbalizando** todo lo que tiene que hacer de manera directa. Como por ejemplo, “¿*Qué tengo que hacer ahora? La ficha que he terminado la guardo en la carpeta*”. Gracias a este refuerzo, el niño anticipa las actividades y va interiorizando con el tiempo aspectos que se repiten día a día, como las rutinas o los materiales que necesita para hacer una actividad. Además, le ayuda a interiorizar de manera implícita estructuras sintácticas y vocabulario. Esta estrategia se utiliza mucho en la **metodología TEACCH** muy utilizada con niños con Trastorno del Espectro Autista, pero también con niños que tienen dificultades en la comunicación. (Gándara y Mesibov, 2014).

Bajo esta estrategia y metodología, la PT interviene dentro del aula varios días a la semana para apoyar al niño en las tareas que se van realizando en clase. Sin embargo, Carlos se inhibe mucho al principio, rechazando las actividades que no le gustan o en las que se muestra más inseguro. Por todo ello, el trabajo en los dos primeros cursos es complejo y muy limitado, estimulando sobre todo la motricidad fina guiándole en los trazos de los números y letras.

En este primer curso se centran en trabajar el trazo y la grafía del número 1 cogiéndole de la mano para acompañarle en el movimiento, junto con la grafía de su nombre. Para ello, se le pide que escriba su nombre copiándolo del cartel que hay en la

lista o en la mesa, siendo esta una actividad que se hace constantemente durante las asambleas y en las fichas de trabajo. Además de esto, se hace un refuerzo a nivel del grupo clase trabajando los conceptos que se van dando.

Durante este curso, a nivel más individualizado, se trabajan aspectos que se han nombrado anteriormente, además de **conceptos espaciales, conocimiento de sí mismo y los colores** de manera interdisciplinar. Se trabaja por medio de la participación activa y haciendo al niño consciente gracias a actividades que involucran su propio cuerpo. En ese sentido, las sesiones se realizan sobre todo en el aula de psicomotricidad al disponer de espejos y materiales de construcción de diferentes colores, como bloques de gomaespuma, aros y picas. Con ellos, la PT organiza actividades de corta duración y sencillas en las que el niño tiene que ir obedeciendo órdenes simples que va dictando la PT, en las cuales introduce los contenidos a trabajar. Así por ejemplo, el niño un día lleva una camisa de color azul porque lo han visto en el espejo previamente. A partir de esto, la PT le pide que coja un bloque de color azul y que lo coloque en un lugar determinado con respecto a otro elemento, o que sea el niño el que se coloque en una posición concreta respecto a otro objeto.

Además de trabajar el movimiento, se centran también en practicar **el dibujo** para estimular y reforzar la motricidad fina con movimientos naturales y continuos. De esta manera, trabajan el reconocimiento de las partes de su cuerpo, los colores y conceptos básicos espaciales de posición y lugar que ocupan con respecto a otra parte. Para ello, la PT comienza produciendo el dibujo en grandes dimensiones para después realizarlo en un formato más pequeño, DIN- A4, experimentándolo todo a través de sí mismo. Para ello, la PT coloca junto al espejo un papel blanco de grandes dimensiones, permitiendo que el niño se observe a sí mismo en el espejo y localice las partes que conforman su cuerpo y el lugar que ocupan, para dibujarlas posteriormente sobre el papel. Así, la PT le formula también preguntas del tipo “*¿Dónde está la cabeza?*” Para que el niño se observe, se identifique, señale, y se dibuje. Junto a esto, la PT le refuerza con una pregunta de alternativa forzada del tipo *¿Y eso es arriba o abajo?*, para que Carlos responda *arriba*.

Además de dibujos del propio cuerpo, se refuerza también el dibujo continuo de líneas, círculos y curvas. De esta forma, estimula la motricidad fina, enlazándolo con

actividades de colores. Por ende, le pide que coja un rotulador de color amarillo y dibuje una línea en el papel.

También se trabajan estos conceptos por medio de actividades de un dossier con material que sigue la metodología TEACCH. En este, aparecen láminas que permiten trabajar los colores básicos con otros contenidos, como vocabulario o emociones, haciendo clasificaciones. Esto ayuda a que el niño aprenda y pronuncie vocabulario variado, mientras clasifica cada término en la casilla correspondiente según el color de cada caso (véase anexo 4).

También permite trabajar conceptos espaciales de lugar y conceptos básicos de tamaño, seleccionando y clasificando la imagen en el lugar correspondiente (véase anexo 5). Siempre con el apoyo visual de materiales para que el niño los pueda manipular y comprender. También se utiliza este material para aprender las letras por medio de los nombres de los compañeros, colocando las imágenes de estos junto a sus nombres y haciendo que Carlos escoja las letras correspondientes a cada uno.

Por último, centrándose en el lenguaje, en coordinación con la AL, le pide al niño repetir todos los días la comida que va a tener ese día cuando llega a clase. Utilizan el apoyo visual del panel de pictogramas, junto con el acompañamiento y el refuerzo de la PT para pronunciar la oración. Además de esto, y gracias a las verbalizaciones que ella hace para marcar las actividades, el niño repite lo que la PT evoca mientras observa los órganos bucofonatorios.

De esta manera, todos los días realizan el mismo tipo de actividades de manera mecánica y repetitiva, para que el niño anticipe lo que van a hacer, refuerce la memoria e interiorice los conceptos que vivencia.

5.2.2 Intervención tercer curso de educación infantil (curso 2019-2020)

En este curso el niño sigue teniendo dificultad para centrarse y mantener la atención durante mucho tiempo, además de inhibirse con facilidad en aquellas actividades que le resultan más complejas. Por ese motivo la línea de intervención es similar a la del curso anterior, seleccionando y estimulando aquellos contenidos que se han trabajado.

Además, durante la mitad del segundo y el tercer trimestre, el niño permanece en casa recibiendo intervención de manera online debido a la situación provocada por la COVID-19.

- **Intervención con la especialista en Audición y Lenguaje**

En la siguiente tabla se resume la intervención llevada a cabo por la especialista de Audición y Lenguaje. Dicha intervención constó de tres sesiones semanales de 30 minutos duración, en las que dos eran con un compañero y la otra individual. En ellas se trabajaron la imitación de forma verbal y gestual, secuencia de órdenes, aspectos de fonología, semántica y sintaxis, entre otros, de manera atractiva y estimulante. Por último, destacar que durante los meses de confinamiento, la AL sigue realizando sesiones de intervención vía online.

Tabla 3

Intervención AL Curso 2019-2020

NUMERO DE SESIONES	TRES SESIONES
DURACION DE LAS SESIONES	30 MINUTOS
ASPECTOS IMPORTANTES A TRABAJAR	La imitación de forma verbal y gestual La secuencia de órdenes Movilidad y soltura de los órganos bucofonatorios Emisión de fonemas de manera aislada y dentro de sílabas y palabras Iniciación a la discriminación fonológica Reconocimiento y práctica de la comunicación gestual Aprendizaje de léxico de diferentes campos semánticos Aprendizaje de conceptos básicos espaciales Práctica de respuestas a preguntas sencillas (Qué, cómo, cuándo...) Aprendizaje de estructuras sintácticas simples, con infinitivo y gerundio

Fuente: Elaboración Propia

Se siguen planteando actividades que tengan una duración variada, aunque siempre evitando que se prolonguen demasiado para evitar que se canse. Además, se continúa trabajando **la imitación de forma verbal y gestual** para que adquiriera seguridad en realizar los movimientos y la **secuencia de órdenes** para estimular la comprensión.

Se continúa realizando juegos y ejercicios para **estimular y mejorar la movilidad, soltura y coordinación de los órganos bucofonatorios** mediante actividades guiadas por el libro de *La Señora Lengua*.

Se mantiene la elaboración de ejercicios para facilitar la emisión de fonemas de manera aislada y dentro de palabras para estimular la **dimensión y conciencia fonológica**. Así se establecen ejercicios de discriminación y conciencia fonológica de manera auditiva.

Centrándose en los ejercicios de emisión de los fonemas de manera aislada o dentro de palabras de dos o tres sílabas, se siguen estimulando aquellos fonemas que el niño ha adquirido por sí solo pero que presenta dificultades para evocar espontáneamente, siendo estos /M/, /P/, /T/ y /K/. Para ello, se intenta introducir el uso de gestos de apoyo a la pronunciación para que lo imite y le resulte sencillo asociar el movimiento al sonido, facilitando su discriminación y su pronunciación en palabras (Monfort y Juárez 1993).

Sin embargo, este ejercicio no tiene una buena aceptación por parte de Carlos al principio. Por ese motivo, aunque se trabaja de esta manera en ocasiones para que el niño los vaya integrando, se continúa estimulando la emisión de los fonemas de manera directa, con el apoyo de cuentos y videos. Con ellos, focaliza la atención y repite palabras o sonidos que contienen esos fonemas. Estos son recursos que recomienda Vilameá (2014) para estimular las competencias en el lenguaje de manera atractiva en la etapa de infantil. Asimismo, Carlos observa directamente la evocación de la AL y la imita. Igualmente se continúa estimulando aquellos fonemas que el niño no ha adquirido todavía mediante la imitación de onomatopeyas, como por ejemplo el fonema /F/ imitando el viento.

Al mismo tiempo, para trabajar la emisión de palabras de dos, tres e incluso cuatro sílabas, se continúan haciendo ejercicios de repetición de sílabas y palabras. Para ello, el alumno repite primero las sílabas que contienen los fonemas que está estimulando de manera aislada, y posteriormente se emiten juntas formando las palabras. Para facilitar la evocación, la AL marca las sílabas con gestos o materiales visuales como palmas y gomets. Por consiguiente, el niño adquiere también la conciencia silábica que va a permitir en el futuro reconocer el fonema aislado, es decir, la conciencia fonológica (Acosta, et al., 2012). Gracias a esta clase de actividades, Carlos desarrolla la fonología y aumenta el número de sílabas que emite en la palabra, evocando de manera espontánea palabras de dos sílabas, y con ayuda aquellas que contienen más de tres sílabas.

Por último, se comienza a trabajar la **discriminación y conciencia fonológica**, es decir, emitir el fonema aislado para que el niño lo reconozca. Sin embargo, tanto la AL en coordinación con la PT como el tutor, comprueban que esto le resulta muy complejo todavía. Por ese motivo estimulan a nivel de conciencia silábica, trabajando primero la sílaba de manera aislada y posteriormente en palabras, como se ha comentado anteriormente.

A nivel **semántico** se continúa focalizando la atención en mejorar la comunicación gestual expresiva, ampliar el léxico y responder a preguntas sencillas.

De esta manera, se sigue practicando la comunicación gestual como apoyo para que el niño, a nivel espontáneo, tenga recursos para ser comprendido. Para ello se hacen actividades como en el curso anterior en el que realizan acciones a través de gestos y el niño las reconoce, evocando la palabra o la acción, mientras las asocia a una imagen.

Se amplía el léxico con ayuda de paneles de campos semánticos con pictogramas (véase anexo 6). Carlos junta aquellos pictogramas que forman parte de un mismo campo semántico y los pega en el panel correspondiente. De esta manera se trabaja vocabulario siguiendo la secuencia que recomienda Mendoza (2001) en la que se comienza con sustantivos básicos y concretos para formar categorías. Al mismo tiempo, se amplía vocabulario significativo y relacionado con los proyectos, mientras se trabajan conceptos básicos de lugar igual que el curso anterior, reforzándolos en coordinación con la PT.

Por último, se siguen practicando las respuestas de preguntas sencillas con el apoyo de cuentos o láminas en los que aparece el vocabulario que está aprendiendo en el momento. Gracias a estos apoyos, Carlos responde a preguntas que le formula la AL, señalando o evocando la respuesta. Así se trabajan contenidos de pronunciación de fonemas y sílabas, sustantivos, conceptos espaciales etc. de manera globalizada.

Al mismo tiempo, se continúa estimulando la **dimensión de morfosintaxis** con la expresión de *sujeto + verbo + complementos*, además de trabajar estructuras sintácticas del tipo *voy a + infinitivo*; o con el verbo estar para ir introduciendo la estructura *estar + gerundio*. Por último, se practica también la expresión de vivencias personales por medio de su libro viajero de fotos.

Para trabajar las estructuras sintácticas de verbos en presente, infinitivo o gerundio; se usan recursos con paneles hechos con pictogramas. En ellos se pueden pegar o despegar los elementos de la frase e ir elaborando oraciones diversas con diferentes verbos y complementos. De esta forma, el niño observa todos los elementos que componen la oración y, de manera indirecta, los va interiorizando. Así se trabajan oraciones en presente como “*Yo quiero*”, “*Yo tengo*” etc. repitiéndolas con frecuencia y pidiendo al alumno que evoque las palabras más importantes. Mientras tanto, la AL lo acompaña en la pronunciación del resto de palabras. También se utilizan recursos como imágenes de Carlos u otras en las que salen personas o animales realizando acciones para trabajar la estructura de *estar* + *gerundio* (véase anexo 7).

Durante el confinamiento, la AL continúa realizando las sesiones de manera telemática, centrando la intervención en estimular y reforzar los fonemas y las palabras que contienen esos fonemas. La AL crea diapositivas de PowerPoint con palabras que comienzan con el fonema a estimular, con la intención de que el niño repita las palabras mientras marca el fonema con gestos de apoyo a la pronunciación. Así remarcen la producción de los fonemas.

Además, crea otra presentación con palabras para contar sílabas y proporciona a la familia fotocopias de los tableros con el léxico que han estado trabajando hasta antes del confinamiento.

- **Intervención con la especialista en Pedagogía Terapéutica**

En la siguiente tabla se resume la intervención llevada a cabo por la especialista de Pedagogía Terapéutica. Dicha intervención constó de cuatro sesiones semanales de 45 minutos a 1 hora de duración, en las cuales se trabajaba la grafía y conocimiento de números, fonemas, conceptos espaciales etc. Las sesiones se dividen para trabajar tanto a nivel de aula, dando apoyo y refuerzo de los contenidos que se imparten; como de manera individual para seguir trabajando y reforzando los contenidos que presenta dificultades.

Tabla 4*Intervención PT Curso 2019-2020*

NUMERO DE SESIONES	CUATRO SESIONES
DURACION DE LAS SESIONES	45 MINUTOS – 1 HORA
ASPECTOS IMPORTANTES A TRABAJAR	Aprendizaje de la grafía y conocimiento de los números Aprendizaje de la escritura del propio nombre Aprendizaje y conocimiento de los fonemas que componen el propio nombre. Iniciación a la grafía y fonemas de las vocales Conceptos espaciales Aprendizaje de los colores Dibujo de sí mismo en papel DIN- A4 Dibujo de elementos básicos en papel DIN- A4 (líneas rectas, líneas curvas, círculos etc.) Refuerzo de la motricidad fina Repeticón del menú del día, además de la estructura sintáctica simple

Fuente: Elaboración Propia

Se continúa trabajando de tal manera que la PT **verbaliza y acompaña** al niño en la realización de las tareas para que Carlos vaya integrando las rutinas, además de ayudarlo a anticipar las actividades.

Sin embargo, Carlos continúa inhibiéndose con facilidad en aquellas actividades que le resultan más complejas. Por esa razón las sesiones se asemejan a las del curso anterior. Trabaja contenidos esenciales como son los números, secuencia, cantidad, asociación de fonema-grafema de aquellas vocales y consonantes que componen su nombre, conceptos básicos espaciales, los colores, conocimiento de sí mismo y el dibujo.

Así, la intervención que se hace a nivel de aula es acompañando al niño en las actividades que se van realizando. La PT proporciona ayudas visuales que le permitan facilitar su aprendizaje, como son objetos que se puedan manipular y le permitan contar, o aportándole la palabra/nombre escrito para que lo copie e integre la grafía y los fonemas. Todo esto, acompañando al niño en los trazos.

A nivel individual se continúan reforzando los aspectos del curso anterior, intentando incrementar el nivel de dificultad. Se sigue con una metodología que permita a Carlos experimentar las actividades. Así, se continúan repitiendo los **conceptos básicos espaciales, el conocimiento de sí mismo y los colores** de manera interdisciplinar, dándole ordenes sencillas para que el niño las ejecute en el aula de psicomotricidad. Se

continúan utilizando materiales de construcción, espejos para observarse así mismo, papel en la pared para dibujar, etc.

Además de esto, se comienza a trabajar a nivel de papel DIN-A4, realizando actividades semejantes pero elaborándolas en este formato. De tal forma continua la práctica del movimiento y la motricidad fina de manera natural y continua con contenidos como el dibujo y los colores, pero ampliando la complejidad de las actividades.

También se comienzan a centrar las sesiones en **incrementar el trabajo con los números y las letras**, mediante actividades de corta duración y con abundante refuerzo para que no las rechace. De esta manera, se inicia aprendiendo la secuencia de números del 1 al 5 con ayuda de materiales interactivos que le faciliten ver la cantidad o el orden. Utilizan palos que permiten al niño manipular y seleccionar la cantidad correcta, además de números plastificados para trabajar el orden con materiales manipulables que permiten cambiar de posición los números (véase anexo 8). Con ello, antes del confinamiento, el niño llega a afianzar los números 1, 2 y 3 y se comienza a trabajar con el 4 y el 5.

En cuanto a las letras, se inicia el trabajo con las vocales a través de actividades que permiten aprender el abecedario o las letras de manera atractiva, manipulativa y multisensorial (Vilameá, 2014). Por ejemplo, se empiezan a trabajar las letras pintándolas y decorándolas con ayuda de pinturas como témperas y ceras. Esto ayuda a reforzar los colores, e ir introduciendo el movimiento y trazo para escribir las letras de manera autónoma. Al mismo tiempo, permite trabajar el fonema y el gesto de apoyo a la pronunciación, en conjunto con la AL.

A la vez, se continúa ejercitando la escritura del nombre. Para ello, se focaliza la atención en escribir con los trazos correctos por medio de la observación y la imitación por parte del niño. Gracias a estos ejercicios Carlos consigue aprender a escribir, antes del confinamiento, su nombre y las vocales A-E-I.

Por último, se siguen realizando **actividades del Dossier** comentado en el apartado anterior. De esta manera, se practican los colores, vocabulario, conceptos

espaciales, conceptos numerales y letras por medio del trabajo sobre el papel y de manera manipulable (véase anexo 9).

Durante el periodo de confinamiento, la PT busca actividades que se puedan llevar a cabo desde el ordenador, en páginas interactivas que permitan trabajar lo que se ha estimulado hasta entonces.

5.2.3 Intervención tercer curso de educación infantil (curso 2020-2021)

En este curso, todas las maestras que le atienden han focalizado su atención en que la integración de Carlos dentro de la nueva clase sea positiva. En cuanto a esto, el niño tiene buen recibimiento y es bien acogido desde el principio, sintiéndose cómodo y contento. Sus niveles de atención y su disposición al trabajo son mucho más positivos y se llevan a cabo actividades con las letras y los números. Gracias a esto, en el grupo clase hace actividades de contar sílabas, construir oraciones con palabras dadas, contar palabras en una oración, lectura de sílabas, ejercicios de escritura y de lógico-matemática con una actitud positiva, tanto a nivel de clase con todos los compañeros como a nivel de pequeño grupo, tal como explica Acosta (2012).

- **Intervención con la especialista en Audición y Lenguaje**

En la siguiente tabla se resume la intervención llevada a cabo por la especialista de Audición y lenguaje. Dicha intervención constó de cuatro sesiones individuales semanales de 45 minutos, en las cuales se trabajaron la articulación y discriminación de fonemas, semántica y morfosintaxis, entre otros.

Tabla 5

Intervención AL Curso 2020-2021

NUMERO DE SESIONES	CUATRO SESIONES
DURACION DE LAS SESIONES	45 MINUTOS
ASPECTOS IMPORTANTES A TRABAJAR	Trabajar articulación y discriminación de fonemas con el gesto de apoyo, logotomas, conciencia silábica por clasificación, pares mínimos, denominación rápida de léxico. Trabaja la dimensión semántica con la narración de láminas Morfosintaxis con narración de sus vivencias, tableros con las palabras de denominación rápida y fotosintaxis

Fuente: Elaboración Propia

A nivel de aula, apoya al niño en la elaboración de actividades que impliquen escritura y narración, como puede ser dibujar y escribir lo que ha hecho durante el fin de semana. De esta manera trabaja las diferentes dimensiones a partir de actividades significativas para el niño.

A nivel individual, se va a explicar cada una de las dimensiones del lenguaje y la manera de trabajarlas durante este último curso.

La intervención se centra en estimular de manera focalizada y directa los fonemas, conciencia silábica, conciencia fonológica, morfosintaxis y narración de situaciones cotidianas.

Para ello, la AL comienza la intervención con la estimulación de aquellos nuevos fonemas que va evocando Carlos de manera espontánea en sus narraciones. A partir de entonces, la AL diseña actividades que impliquen trabajar ese fonema, aunque este no corresponda con la secuencia evolutiva de aparición cuando los niños aprenden a hablar. De este modo, la intervención sigue el ritmo que marca el niño, respetando sus pautas. Si, por el contrario, Carlos no evoca ningún fonema nuevo de manera autónoma, la AL diseña actividades para enseñarle de manera explícita a través de la observación, el punto y modo de articulación. En ese caso, se comienza a estimular el fonema que le corresponde a nivel evolutivo.

En el momento en que Carlos comienza a pronunciar un nuevo fonema, tanto la AL como él establecen un gesto de apoyo a la pronunciación, los cuales se colocan en el aula de apoyo y la de grupo clase (véase anexo 10). Gracias a estos, Carlos recuerda el sonido de la letra, facilitando de esta manera la lectura y la escritura. A partir de este momento, pronuncia el fonema mientras realiza el gesto para ser grabado por la AL, quien manda ese video a la familia para que lo practiquen diariamente.

Para integrar la articulación de ese fonema y gesto dentro de sílabas, comienzan a pronunciar logotomas. Estos son segmentos de habla sin significado que imitan sílabas, como por ejemplo; “*babe, babi, babo,...*”. De esta manera, a medida que practican el nuevo fonema con las vocales, compone logotomas formados por más fonemas

consonánticos, como por ejemplo “babepa, babepe, babepi, etc.”. Gracias a este ejercicio se practica la pronunciación, el ritmo y la memoria.

A medida que se hacen ejercicios con logotomas, se comienzan a recopilar palabras comunes, concretas y significativas a través de páginas interactivas como *Siembraestrella*.¹ Con ayuda de esta web, se hacen ejercicios de conciencia léxica, y en el caso de Carlos, conciencia silábica y conciencia fonológica. Mediante esas actividades la AL recopila el léxico que se va a trabajar en las próximas semanas, cuyo inicio o final contienen el nuevo fonema. A partir de estos términos, se elaboran tableros con pictogramas del soporte ARASAAC con la palabra escrita debajo. Este léxico lo trabajan casi todos los días por medio de la denominación rápida de las palabras. De esta forma, práctica la pronunciación junto con el uso y la interiorización del gesto en términos con significado, además de trabajar la memoria a largo plazo al comprobar que Carlos recuerda las palabras a lo largo de las sesiones. Estos tableros son enviados a la familia para que los practiquen en casa todos los días (véase anexo 11).

Después de un tiempo practicando la denominación rápida, se continúa con el trabajo de morfosintaxis a partir de esos términos. Para ello se crean oraciones que contienen estas palabras de *sujeto + verbo + predicado*. Al terminar de componer esas frases y repetirlas, la AL las envía a la familia para que las practiquen. Carlos tiene de esta manera un aprendizaje de las estructuras sintácticas de manera implícita con repetición, y siguiendo un aprendizaje en ocasiones de *Priming y Target* (Leonard, 2011).

Todo esto se hace estimulando y repasando constantemente los fonemas nuevos junto con los ya trabajados. Por ese motivo, durante una sesión pueden iniciar el aprendizaje de un nuevo fonema y gesto, además de reforzar los anteriores por medio de actividades de sintaxis o de denominación rápida de palabras. De esta manera, el niño está siempre en contacto con lo visto anteriormente y lo nuevo que está aprendiendo.

¹ Blog destinado a compartir recursos para trabajar la conciencia léxica, conciencia silábica y conciencia fonológica a los niños desde primero de educación infantil del segundo ciclo (3 años), hasta tercero de educación infantil del segundo ciclo (6 años). También es apropiado para la intervención en alumnos con dificultades, especialmente de comunicación (<http://siembraestrellas.blogspot.com/>)

A continuación, abordando cada una de las dimensiones, se concreta que a **nivel de fonología y conciencia fonológica**, se trabajan los fonemas /M/, /N/, /Ñ/, /P/, /T/, /K/, /B-V/ y /D/ con los gestos correspondientes.

Se estimula la evocación de los fonemas y los gestos mediante actividades en las que Carlos repite logotomas de dos o tres sílabas, con el apoyo visual de imágenes de bocas que representan el punto y el modo de articulación de una sílaba (véase anexo 12). Por consiguiente, la AL marca una secuencia de manera clara y a una velocidad intermedia, para que Carlos la repita a continuación. Para esta actividad, utilizan ambos unos objetos que permiten marcar el ritmo de la secuencia de manera visual dando golpes a las imágenes de las bocas. Esto mismo se hace también sin el apoyo visual de las imágenes, siendo un ejercicio únicamente auditivo. Así se trabaja la discriminación y diferenciación de sílabas en diferentes posiciones. Por ende, la AL comienza pronunciando secuencias cuyas sílabas iniciales son las mismas, facilitándole el reconocimiento del nuevo fonema cuando están empezando. Tras haber repetido Carlos unas secuencias de esta manera, la AL cambia la segunda sílaba. Así por ejemplo la secuencia puede ser al principio “*mamaba mamabe, mamabi...*” y luego “*mameba, mamebe, mamebi...*”.

Otra forma que utiliza la AL es mediante la clasificación de palabras que comienzan o terminan por esas sílabas, trabajando así la conciencia silábica. Para ello, utiliza recursos digitales como una Tablet, haciendo la actividad más estimulante. Sin embargo, también lo trabaja sin utilizar tecnología. Por este medio, la AL muestra a Carlos palabras que ha practicado previamente para que las evoque, focalizando la atención en la sílaba que tiene el fonema a trabajar. Después de pronunciar las palabras, el niño selecciona la imagen de la boca con el punto y modo de articulación correspondiente. Este trabajo también se hace a la inversa. Es decir, se le presenta a Carlos una imagen de una de las bocas, y a continuación se le muestra una palabra que tiene que pronunciar y reconocer si contiene dicha sílaba o no.

La pronunciación de fonemas se practica igualmente por medio de la denominación rápida de las palabras, las cuales obtiene por medio de las actividades que aparecen en aplicaciones como *siembraestrellas*, o a través de los nombres de los compañeros escritos en un cuaderno, y acompañados de las imágenes de cada uno. Por

consiguiente, a Carlos se le muestra una imagen de una boca con el punto y modo de articulación de una sílaba, a lo que este debe seleccionar sustantivos que comienzan por esa sílaba.

De todas las palabras que obtiene, la AL elabora un tablero nuevo acompañando los términos con pictogramas, con el cual repiten las palabras diariamente tanto en clase como en casa. Para ello se le pide que pronuncie bien la sílaba con ese fonema mientras realiza el gesto. Sin embargo, Carlos se esfuerza por pronunciar bien todas las palabras aunque cometa errores. Por ese motivo, la AL le pide que las repita después de ella con el apoyo de golpes que ayudan a marcar las sílabas. De esta forma trabaja también la conciencia léxica mediante el conteo de sílabas.

Gracias a este ejercicio, se trabaja la comprensión, la narración, y por consiguiente la sintaxis, ya que se aprovecha la repetición de palabras para elaborar preguntas que el niño responde. La AL contesta a las respuestas de Carlos por medio de correcciones indirectas, con las que pronuncia de manera natural todos los elementos que componen las oraciones, a la vez que marca las palabras que contienen el fonema mientras realiza el gesto. Todo esto, seguido de la repetición de Carlos.

Además de lo anterior, se hacen actividades con pares mínimos para estimular la discriminación de fonemas y la comprensión. Estos últimos son términos que contienen solo un fonema distinto, lo que supone que sean palabras diferentes pero semejantes a nivel de audición, como por ejemplo “*boca-bota*”. Por este medio, elabora juegos en los que el niño selecciona el dibujo correcto después de haber escuchado a la AL o al audio de la Tablet decir la palabra. Junto a esto, Carlos hace ejercicios en los que colorea el número de sílabas que contiene una palabra, y marca con una X la sílaba que contiene el fonema que se le pide, reforzando la conciencia léxica y la conciencia fonológica (véase anexo 13).

La **dimensión de semántica** se practica con las actividades y palabras que se obtienen por medio de páginas interactivas. Sin embargo, a diferencia de los cursos anteriores, la selección de la cantidad del léxico es menor, incidiendo sobre todo en la pronunciación del vocabulario. Esto se debe a que Carlos posee una gran cantidad de palabras en su repertorio lexical, presentando dificultades para acceder a ese léxico. Por

consiguiente, se realizan ejercicios de narración con láminas o con las imágenes de su cuaderno viajero para que el niño cuente lo que ve. Mientras explica la imagen, la AL le guía por medio de preguntas en las que se le da dos opciones de respuesta. Asimismo se le apoya facilitándole a Carlos la primera sílaba de la palabra, para que este termine de pronunciarla. De esta manera, trabaja fonología, pronunciación, acceso al léxico y sintaxis. Junto a esto, la AL le explica estrategias que puede utilizar para que sea comprendido, como es hacer gestos, señalar e intentar definir el término, entre otros.

En cuanto a la **dimensión de morfosintaxis**, se siguen trabajando las oraciones *S+V+ Complementos*, y *estar + gerundio*. Para ello, con las palabras trabajadas en la denominación rápida, se crea otro tablero en el que Carlos pega las palabras con el artículo correspondiente y completa la oración (véase anexo 14). Ante una situación en la que no sabe qué decir, la AL le elabora preguntas que le guían mientras se trabaja la comprensión. Si por el contrario no evoca ninguna oración, la AL le pronuncia una a modo de alternativa. Ante esto, él suele pensar y pronunciar otra oración cuya estructura es similar, pero conteniendo diferentes palabras. Tras haber creado esos tableros, Carlos los practica tanto en casa como en clase hasta que las aprende. En el momento en que conozca las oraciones, la AL pegará en el futuro los pictogramas correspondientes a las palabras que están escritas, ayudando al niño a interiorizarlas y facilitándole la lectura.

Por último, se estimula igualmente con ayuda de tableros en los que se pegan y despegan pictogramas, o por medio de la *fotosintaxis*, que consiste en hacer oraciones por medio de imágenes de su vida o con otras que resulten interesantes para el niño. Se elabora un cuaderno con imágenes del alumno y se escribe en la parte trasera de la hoja una oración que represente esa imagen, la cual se practica en casa. Asimismo, el niño las relabora colocando los pictogramas correspondientes debajo de la frase escrita. Además, se trabaja también de manera oral haciendo oraciones con imágenes que se le presentan, practicando sobre todo la estructura *estar + gerundio*, y con la narración de sus vivencias.

- **Intervención con la especialista en Pedagogía Terapéutica**

En la siguiente tabla se resume la intervención llevada a cabo por la especialista de Pedagogía Terapéutica. Dicha intervención constó de cuatro sesiones semanales de 45 a 1 hora de duración, en las cuales se trabajaban aspectos de lógico-matemáticas, lectura

y escritura. Las sesiones están divididas para trabajar tanto a nivel de aula, dando apoyo y refuerzo de los contenidos que se imparten; como de manera individual.

Tabla 6

Intervención PT Curso 2020-2021

NUMERO DE SESIONES	CUATRO SESIONES
DURACION DE LAS SESIONES	45 MINUTOS – 1 HORA
ASPECTOS IMPORTANTES A TRABAJAR	<p>Lógico-matemática: seriación, conteo, posición, el número mayor o menor, anterior y posterior; y operaciones.</p> <p>Lectura y escritura: conciencia fonológica mediante la escritura y lectura. Completa palabras, ordenación de sílabas, relaciona la sílaba inicial al dibujo, escritura de sílabas o palabras, lectura de sílabas e iniciación a la lectura de palabras.</p>

Fuente: Elaboración Propia

A diferencia de cursos anteriores, Carlos se muestra con una actitud muy positiva para trabajar y para centrar la atención en todas las actividades que se le plantean a lo largo de las sesiones. Por ese motivo, la PT enfoca la intervención en reforzar contenidos de lógico-matemáticas, como los números y operaciones; y en la lecto-escritura, siempre en coordinación con el trabajo de la AL. Es decir, se trabaja esta competencia con los fonemas, letras y gestos que el niño ha estimulado previamente. Como resultado, en todas las sesiones se dedica un rato a trabajar ambas competencias. Además, continúa apoyando a Carlos con la verbalización en alto de todo lo que tiene que ir haciendo.

Por todo ello, a nivel de aula grupo, acude a apoyarlo como mínimo un día a la semana. La PT **acompaña al niño en las actividades que se le plantean en clase** y refuerza con apoyos visuales aquellos contenidos en los que muestra dificultad. Igualmente, guía al niño en los momentos de asamblea, permaneciendo en el aula hasta su finalización. Por último, también le apoya en aquellas sesiones en las que considera que el trabajo a realizar es apropiado y beneficioso para él.

En cuanto a nivel individual, y centrándose en la competencia de **lógico-matemáticas**, se continúa practicando a partir del número 5 la seriación, el conteo, la posición, el número mayor o menor, el anterior y posterior; y operaciones.

Así, por ejemplo, hace ejercicios de ordenar el rango de cifras que se le presentan, como puede ser del 10 al 19, o del 20 al 29 y recitarlos. Para ello, utilizan plantillas con formas divertidas para colocar los números, o por medio de juegos interactivos.

Se practica con frecuencia el reconocimiento de un número dado. Con ello, la PT o el audio del juego pronuncia un número y el niño selecciona el correcto de entre varios dados, diciendo la cifra en voz alta o escribiéndola en una pizarra. También se hace de manera inversa, siendo la PT la que señala el número, mientras que Carlos dice en voz alta cuál es. De la misma manera se realiza otra variante para trabajar las cantidades. En este caso la PT le muestra una cantidad de palillos para que Carlos seleccione el número gráfico correspondiente, mientras lo pronuncia en voz alta. Si muestra dificultades, se utilizan materiales manipulables para que reconozca la cantidad, como son los palillos.

Del mismo modo, se trabaja los mayores y menores de entre varios números dados con el apoyo visual de palillos. Así, se le pregunta cuál de ambos números es mayor o menor que otro. Ante esto, Carlos recopila la cantidad de uno y la cantidad del otro con ayuda de palillos para observar qué número representa más. Para esto, la PT le deja que lo haga de manera autónoma. Sin embargo, si observa que presenta dificultades, le comienza a marcar la serie con el dedo, mientras el niño la recita en voz alta.

También se trabaja el número anterior y posterior. Con ello, le recuerda qué es anterior y qué es posterior colocándose ella delante o detrás de él. Tras esto, la PT deja que lo haga de manera autónoma, y le apoya en el conteo de los números si comprueba que presenta dificultades.

Con respecto a la competencia de **lecto-escritura** se trabaja siempre con el apoyo de los gestos, para facilitar al niño el reconocimiento y el recuerdo de los fonemas consonánticos que va trabajando. Con esta dinámica, se practican ejercicios interactivos con la Tablet en la que Carlos estimula la conciencia fonológica con la escritura y lectura. Así, hace juegos en los que, como explican Acosta, et al. (2012); tiene que completar la palabra correspondiente al dibujo que se le presenta, escribiendo las vocales que faltan. Por ejemplo, aparece el dibujo de una lupa y el niño completa la palabra con las vocales. También se realizan ejercicios de ordenar sílabas para obtener la palabra correspondiente al dibujo que se le muestra. Del mismo modo, Carlos relaciona la sílaba inicial al dibujo

correspondiente, como por ejemplo, unir la sílaba “ME- “al dibujo de un “MELÓN”. De esta manera, el niño lee la sílaba a la vez que hace el gesto y lo asocia correctamente. Si se da el caso de que no consigue hacerlo, es la PT la que realiza el gesto, y repite las palabras de las imágenes que aparecen a modo de pregunta: *¿Es melón o sandía?*. Asimismo practica la escritura de sílabas y de palabras que le va dictando la PT en una pizarra, siempre con el apoyo del gesto correspondiente.

Por último, trabaja la lectura diaria de sílabas por medio de un silabario, tanto en casa como en el colegio. Este es un libro que contiene las sílabas con las consonantes que ha trabajado, añadiendo nuevas a medida que avanza con la AL. Así se hacen primero ejercicios de lectura de sílabas ordenadas (pa, pe, pi, po, pu), lectura de sílabas desordenadas a continuación, y lectura de palabras que forma la PT con esas sílabas, uniendo por ejemplo “MO” y seguido “TO”. Ante esto Carlos lee “MOTO” y dibuja lo que lee o coge el pictograma correspondiente.

6. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Una vez detallado el programa de intervención seguido con este alumno, se expone en este apartado su efectividad mostrando los avances de Carlos en las distintas dimensiones del lenguaje expresivo y cognitivas. Para ello, en base a los informes de evaluación y de las aclaraciones de las especialistas AL y PT, se ha constatado que el niño ha presentado mejoras, tanto en los procesos comunicativos como de lectura, escritura, matemáticas y contenidos básicos.

Para reflejar las mejoras, se va a exponer la situación inicial del alumno al inicio de la intervención, reflejando las dificultades y las mejorías que presenta en la actualidad. Por consiguiente, se va a hacer una descripción de cada una de las dimensiones del lenguaje expresivo y cognitivas, resumidos todos los aspectos a continuación en las siguientes tablas.

Tabla 7

Evaluación de las dimensiones lingüísticas:

<i>Evaluación de las dimensiones lingüísticas</i>	
Desarrollo Fonológico	Pronuncia los fonemas /P/, /T/, /M/, /N/, /Ñ/, /K/, /B-/V/ y /D/ acompañados de sus gestos y las vocales. Comienza a pronunciar el fonema /L/ y /S/, acompañados de signos. Pronuncia sílabas consonante +vocal y a la inversa. Pronuncia las palabras que se le presentan correctamente y asocia gesto al fonema.
Desarrollo semántico	Adquisición rápida de vocabulario. Utiliza las estrategias que ha aprendido a lo largo de la intervención
Desarrollo morfosintáctico	Realiza demandas y peticiones Pronuncia oraciones de sujeto + verbo+ complementos con dos y tres palabras a nivel espontáneo, y aumentadas a nivel de intervención y comprensión. Continúa omitiendo palabras con menos percepción auditiva Pronuncia estructura de estar + gerundio con dificultades a nivel espontáneo Ha comenzado recientemente a trabajar la morfología, por lo que sigue presentando dificultades

Fuente: elaboración propia

Tabla 8

Evaluación de aspectos cognitivos

<i>Evaluación de aspectos cognitivos</i>	
Conceptos espaciales, conocimiento de sí mismo, dibujo, colores etc.	Presenta facilidad a la hora de hacer actividades que traten estos aspectos de manera autónoma.
Lectura	Lee sílabas que contienen los fonemas trabajados siguiendo, presentando dificultades en algunas ocasiones. Comienza a leer palabras de dos sílabas
Escritura	Sabe escribir su nombre correctamente sin ayuda. Escribe las palabras con apoyo del adulto para descomponer la palabra en fonemas, acompañados del signo
Lógico-matemática	Hace el conteo hasta el número 40 Reconoce el anterior y posterior usando estrategias. Dice el número correspondiente a una cantidad dada con estrategias. Escoge el número correcto de manera autónoma cuando alguien le dice un número Hace operaciones sencillas con apoyo

Fuente: Elaboración Propia

Comenzando a **nivel de desarrollo fonológico**, Carlos inició el tratamiento pronunciando vocales y la consonante T, y en ocasiones la consonante P, de manera aleatoria en las palabras. En la actualidad, presenta un repertorio de sonidos consonánticos menor y requiere de más tiempo para adquirir estructuras de *consonante+*

vocal+ consonante, tal como expresa Paul (1996). También perduran algunos procesos de simplificación que tienen los niños en los primeros años de vida como la reducción de diptongos u omisión de consonantes iniciales o finales (Gallon et al., 2007). Sin embargo, pronuncia el fonema oclusivo, bilabial /P/; los fonemas nasales bilabial /M/, alveolar /N/ y palatal /Ñ/, el fonema oclusivo velar /K/, el oclusivo bilabial /B-V/ y los oclusivos dentales /D/ y /T/, conociendo el gesto y reconociéndolo, además de las vocales. Comienza a pronunciar el fonema lateral alveolar /L/, asignándole él mismo un gesto; y el fonema fricativo, alveolar /S/, que aunque no tiene asimilado el punto de articulación, es capaz de discriminar el sonido, asignarle un gesto e intentar pronunciarlo él mismo, ya que por el momento suele hacer la sustitución de oclusivación de fricativas (sustituye el fonema fricativo /S/ por el oclusivo /T/ en el inicio de la palabra e intervocálico).

En cuanto a la combinación de estos fonemas consonánticos trabajados con fonemas vocálicos, es capaz pronunciar correctamente sílabas *consonante +vocal* y a la inversa, aunque estas últimas le resultan más complejas. Sin embargo, los fonemas que ha comenzado a trabajar con la discriminación y repetición, puede darse el caso de que lo sustituya por otro que tiene más integrado, o que le cueste pronunciarlo por la posición de la boca, como puede ser el caso de la sílaba “BU”. Sin embargo, estos errores no aparecen de manera sistemática, sino que dependen del momento y del contexto, siendo este un rasgo propio de esta dificultad.

En relación con la pronunciación de palabras con significado, el niño evoca correctamente la mayoría de las emisiones que se le van presentando en las sesiones de intervención, además de asociar el gesto al fonema, lo que le facilita su pronunciación y se corrige a sí mismo si ha cometido algún error. Sin embargo, a nivel de expresión espontánea se observa que en ocasiones comete errores que en la intervención no comete. Por eso se piensa que todavía se tiene que seguir estimulando para que llegue a asimilar los fonemas que va trabajando y llegar en el futuro al punto de generalización.

En cuanto a **nivel de desarrollo semántico**, Carlos comprende y tiene una gran cantidad de vocabulario en su repertorio léxico desde el inicio de la intervención, ya que suele conocer todas las palabras que se le presentan en los paneles. Aunque presenta dificultades para acceder a ese léxico, tal como explican Brackenbury y Pye (2005), su

adquisición es rápida. Por todo ello, utiliza las estrategias que se le han ido enseñando a lo largo de los cursos para expresarse.

Sobre el **nivel de desarrollo morfosintáctico**, comenzó sin tener integrada casi ninguna estructura sintáctica en su repertorio. Actualmente evoca las estructuras que se han trabajado con él a lo largo de las sesiones, como las demandas o peticiones. Hace oraciones de *sujeto+ verbo+ complementos*, logrando pronunciar las partes de la oración con una combinación de dos y tres palabras a nivel espontáneo, tal como expresa Vilameá (2014), pero aumentadas a nivel de intervención y comprensión. Aunque sigue omitiendo palabras con menor percepción auditiva, como algunas preposiciones o artículos (Mendoza, 2016); hace uso de pronombres personales y algún posesivo.

Con respecto estructuras de *estar+ gerundio*, el niño las evoca correctamente durante la intervención, aunque cuenta todavía con dificultades a nivel espontáneo, pero como se ha comentado, varía dependiendo del momento.

Por último, haciendo referencia a la **morfología**, es algo que tal como expresa Mendoza (2001) es recomendable no tratar hasta que el niño no haya logrado construir frases. Por ese motivo no ha sido hasta hace pocos meses que se ha comenzado a incidir en esto, comenzado por la concordancia de género con los artículos. Por ello todavía sigue presentando muchas dificultades en este aspecto, como son falta de concordancia en los verbos, en el plural o en el género.

En cuanto a las dificultades que presentaba al inicio de la intervención con **conceptos espaciales, conocimiento de sí mismo, el dibujo, los colores** etc. ha logrado avanzar notablemente en todos estos contenidos, teniendo mucha facilidad a la hora de hacer actividades de manera autónoma en el aula cuando se trabajan estos aspectos.

Sobre **la lectura** no se había iniciado hasta este curso, en el cual ha comenzado a leer correctamente sílabas que contienen los fonemas trabajados siguiendo la secuencia de a, e, i, o, u. Sin embargo, confunde los fonemas vocálicos cuando las lee de manera aleatoria, o cuando lee palabras de dos sílabas que contienen los fonemas trabajados, ocasionando que en algunas situaciones tenga dificultades para comprender la palabra.

De todos modos, esto es algo que se ha comenzado a trabajar recientemente y que, al ver estos problemas, se va a incidir en el futuro más en este aspecto.

Siguiendo con **la escritura**, comenzó el curso escribiendo su nombre. Ahora requiere de apoyo para descomponer la palabra en fonemas aislados al no tener adquirida todavía la conciencia fonológica. Sin embargo, es capaz de asociar el fonema con su grafema con apoyo del gesto correspondiente y escribir cualquier palabra.

A nivel de **lógico-matemática**, comenzó el curso sabiendo contar hasta el número tres, y dudaba hasta el número cinco. A día de hoy, sabe hacer el conteo hasta la cifra 40. También sabe reconocer el número anterior y posterior correctamente con ayuda de estrategias que va descubriendo él solo, como es contar toda la serie hasta llegar al número e ir marcando con el dedo. Sin embargo, puede confundirse todavía en esto último si lo hace de manera autónoma, aunque si es la PT la que le marca la secuencia lo hace correctamente. También es capaz de seleccionar y pronunciar el número correspondiente a una cantidad dada con la estrategia comentada anteriormente. Igualmente, puede escribir o escoger el número adecuado cuando alguien se lo pide, confundiendo los números 6 y 9. Por último, hace operaciones sencillas de sumas y restas con apoyo de palillos, aunque en ocasiones confunde los signos (Vilameá, 2014).

Tras exponer la situación actual, se puede comprobar que, aunque el niño sigue presentando dificultades propias del trastorno, ha tenido una notable mejoría con respecto al inicio de la intervención, e incluso al el inicio de este último curso, observando por parte de las especialistas que los contenidos que se trabajan están asentándose en su memoria.

Por todo ello, se considera que la intervención que está realizando el niño en la actualidad, con un trabajo más focalizado e intensivo, está siendo apropiada para tratar las dimensiones en el lenguaje más afectadas, además de las dificultades asociadas. Presenta un avance que, aunque sea lento y resistente (Monfort y Juárez, 1993), sigue siendo constante. En ese sentido, las especialistas reconocen que los dos primeros años fueron muy complejos ya que, como se ha expuesto, el niño no estaba preparado para recibir una intervención como la que recibe en la actualidad, dando como resultado que muchas de las actividades que se realizaban antes, no se lleven a cabo a día de hoy.

Sin embargo, es importante destacar que, como bien explica Aguado (2009), los intercambios comunicativos de estos niños no son estables, por lo que las necesidades que vaya requiriendo tampoco. En ese sentido, la intervención evoluciona al igual que el niño, y por tanto esta se ajusta a esas necesidades que en ese momento se precisan.

7. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha querido tratar el lenguaje y sus alteraciones, al ser uno de los pilares principales que se desarrollan en las edades más tempranas. Constituye la principal herramienta de comunicación que tienen las personas, además de permitir estructurar el pensamiento, regular las conductas y desarrollar la inteligencia, entre otros. Así, la realización de este trabajo parte de la curiosidad por conocer más sobre las alteraciones en el lenguaje, en concreto en el Trastorno Específico del Lenguaje, y de la manera de poder intervenir. De esta manera, se ha querido conocer y analizar la intervención que está recibiendo un niño en la etapa de Educación Infantil que presenta dicho trastorno.

Para su elaboración se han querido conocer las dificultades que presentaba el alumno antes de comenzar el tratamiento, así como las mejorías y dificultades que muestra en la actualidad, reflejando de esta manera si el tratamiento es efectivo o no. Para ello se han recopilado aspectos teóricos relacionados con el diagnóstico, dificultades e intervención. Junto a esto, se ha querido conocer cómo y qué se ha trabajado durante los primeros cursos para reducir esas dificultades, recopilando información a partir de las explicaciones de las especialistas y la tutora, y por medio de la observación directa durante las intervenciones en el periodo de prácticas. Con todo esto se ha hecho una descripción del tratamiento llevado a cabo con el alumno durante tres años, haciendo referencia a lo expuesto en el marco teórico y comprobando si lo que dicen los autores es efectivo llevado a la realidad.

Así mismo, los resultados expuestos a raíz de los informes, y de la evaluación elaborada por las especialistas, sugieren que realmente la estrategia de intervención que se está llevando a cabo con el alumno y la forma de tratarlo actualmente muestra resultados efectivos. Se destaca que la mejor manera de intervenir sobre este problema es focalizando las actividades para trabajar directamente en cada una de las dimensiones que

el alumno puede tener afectadas. Para ello se hacen ejercicios que permitan estimular dichas dimensiones de manera global, mientras se respetan sus procesos de desarrollo. Junto a esto, las sesiones se tienen que basar en la repetición para lograr que los contenidos se asienten en la memoria del alumno, superando la consecuencia y limitación que caracteriza a este trastorno, que es la resistencia al tratamiento. Esto conlleva que la intervención sea compleja y se requiera de mucho tiempo para percibir cambios.

Junto a lo anterior, es importante trabajar con el refuerzo positivo para mantener la atención y motivación. Asimismo, se deben tener estrategias para que el niño hable y se comunique en la mayor cantidad de veces, respondiendo el adulto a cualquier muestra de comunicación, y guiándole en su narración mediante preguntas que tengan dos opciones de respuesta. Todo esto bajo la premisa de conocer muy bien al niño y elaborando actividades a partir de lo que sabe hacer, para aumentar o disminuir su complejidad y evitar su frustración.

De esta manera, se ha hecho una descripción de la situación actual, en la que se han detallado sus mejorías tanto a nivel de lenguaje como a nivel cognitivo. Se ha reflejado el paso de un lenguaje ininteligible a uno en el que hay fonemas, estructuras sintácticas simples y estrategias para acceder al léxico que mejoran su expresión. Asimismo, se refleja cómo ha ganado autonomía para realizar actividades de contenidos sencillos matemáticos, espaciales y plásticos, junto con el inicio en la lectura y escritura de palabras.

Sin embargo, se quiere destacar que, aunque existen una gran variedad de estudios que tratan este tema, existen igualmente opiniones que no coinciden con lo expresado en dichos estudios. Esto origina que la labor de los especialistas para formarse en este ámbito y tratarlo de manera efectiva, sea todavía más compleja de lo que ya es. Además de todo esto, se ha podido comprobar que muchos de los datos que hay actualmente, analizan este trastorno a nivel más clínico y no tanto a nivel educativo, y mucho menos a nivel de Educación Infantil. Por ese motivo, es importante que se siga investigando más sobre este aspecto a nivel educativo, y sobre todo en los inicios, explicando de manera más detallada el cómo se puede tratar tanto de manera individual como a nivel de aula, para que la intervención que reciban estos niños sea coordinada e interdisciplinar entre los profesionales y las familias. Así, la estrategia de intervención seguida en este estudio de

caso puede servir de apoyo a futuras intervenciones llevadas a cabo en el aula con personas que presenten un trastorno similar.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36 DOI: 10.5354/0717- 4659.2012.24525

Acosta, V. (2012). La intervención logopédica en los trastornos específicos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 32(2), 67-74 doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.003

Acosta, V., Moreno, A., Axpe, M. (2012) Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(3), 9-22. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29038>

Aguado, G. (2007) Apuntes acerca de la investigación de TEL. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología* 2007. 27(3), 103-109. DOI: 10.1016/S0214-4603(07)70079-7

Aguado, G., Cuetos, F., Domezáin, M., y Pascual, B. (2006). Repetición de pseudopalabras en niños españoles con trastorno específico del lenguaje: marcador psicolingüístico. *Revista de Neurología*, 43 (1), 201-208. doi.org/10.33588/rn.43S01.2006395

Aguado, G. (2009). *El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico*. Manuscrito enviado para publicación. Recuperado de: <https://docplayer.es/20888807-Aguado-g-2009-el-trastorno-especifico-del-lenguaje-tel-un-trastorno-dinamico-manuscrito-enviado-para-publicacion.html>

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed).

American Psychiatric association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Aram, D. M. (1991). Comments on specific language impairment as a clinical category. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(2), 84-87. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2202.84>

Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, 57 (2), 498-510. doi.org/10.2307/1130604

Bird, J., Bishop, D. V., y Freeman, N. H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 446-462. doi.org/10.1044/jshr.3802.446

Bishop, D. (2006). What causes specific language impairment in children?. *Current directions in psychological science*, 15(5), 217-221. Doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x

Brackenbury, T., y Pye, C. (2005). Semantic Deficits in Children With Language Impairments. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36(1), 5-16. doi.org/10.1044/0161-1461(2005/002)

Carballo, G., y Fresneda, M. (2005). Evaluación e intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 41, 73-82. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005332>

De Barbieri Ortiz, Z., y Coloma Tirapegui, C. J. (2004) La conciencia fonológica en niños con trastorno específico de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 156-163. DOI: 10.1016/S0214-4603(04)75798-8

Finestack, L. H., y Fey, M. E. (2009). Evaluation of a deductive procedure to teach grammatical inflections to children with language impairment. *American Journal of speech- Language Pathology*, 18(3), 289-302. doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0041)

Fresneda, M. D., y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41(1), 51-56. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4686871>

Gallon, N., Harris, J., y Van der Lely, H. (2007). Non-word repetition: An investigation of phonological complexity in children with Grammatical SLI. *Clinical linguistics & phonetics*, 21(6), 435-455. doi.org/10.1080/02699200701299982

Gándara, C., y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa TEACCH: filosofía y Servicios. En De Goñi, A. (2015) *El método TEACCH en educación infantil*.

Hedge, M. N., y Davis, D. (1995). *Clinical Methods and Practicum in Speech-Language Pathology*. 2ªed. San Diego, Singular Publishing Group, Inc.

Leonard, L. B. (1991) Specific language impairment as a clinical category. *Language Speech Hearing Services in Schools*, 22(2), 66-68. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2202.66>

Leonard, L. B. (2011). The primacy of priming in grammatical learning and intervention: A tutorial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(2), 608-621. [doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0122\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0122))

Martínez, A. B. (2020). El léxico en el Trastorno Específico del Lenguaje. Principios de intervención desde el aula, *RETOS XXI: Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 4(1), 5. DOI: 10.33412/retosxxi.v4.1.2789

Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 32(2), 75-86. [doi:10.1016/j.rlfa.2012.03.001](https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.001)

Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible*. Madrid, España. Editorial: Pirámide

Mendoza, E. (Coord). (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid, España: Pirámide

Monfort, M., y Juárez, A. (1993). *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid, España: CEPE, S.L

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio de 2018, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín Oficial de Aragón (BOA), 18. Aragón, 18 de junio de 2018, núm. 116, pp. 19661-19718.

Paul, R. (1996). Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5(2), 5-21. doi.org/10.1044/1058-0360.0502.05

Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. St. Louis, Missouri. Elsevier Health Sciences.

Shriberg, L. D., Tomblin, J. B., y McSweeney, J. L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 42(6), 1461-1481. https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1461

Stahl, S. A., y Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 56(1), 72-110. https://doi.org/10.3102/00346543056001072

Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., y O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of speech, language, and hearing research*, 40(6), 1245-1260. Doi: 10.1044/jslhr.4006.1245

Trastornos del neurodesarrollo: ¿Qué son y cuántos tipos existen? (2019) *Clínica Vespucio*. Recuperado de: <http://www.clinicavespucio.cl/especialidades/trastornos-del-neurodesarrollo-que-son-y-cuantos-tipos-existen/>

Ullman, M. T., y Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433. doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4

Vilameá, M. (2014). *Trastorno específico del lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Recuperado de: https://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf

Villanueva, P., De Barbieri, Z., Palomino, H. M., y Palomino, H. (2008). Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador. *Revista médica de Chile*, 136(2), 186-192. http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872008000200007

Weismer, S. E., y Murray-Branch, J. (1989). Modeling versus Modeling Plus Evoked Production Training. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 269-281
doi.org/10.1044/jshd.5402.269

ANEXOS

ANEXO 1. Gestos de apoyo a la pronunciación

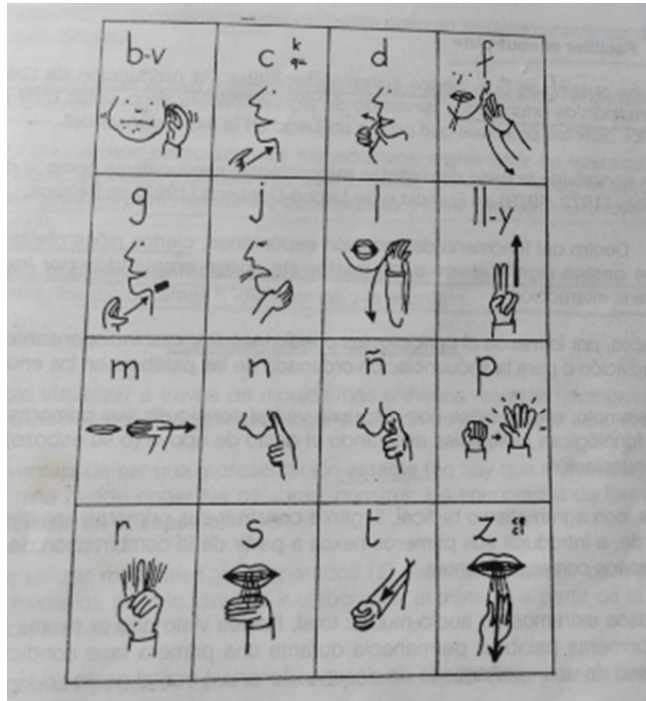


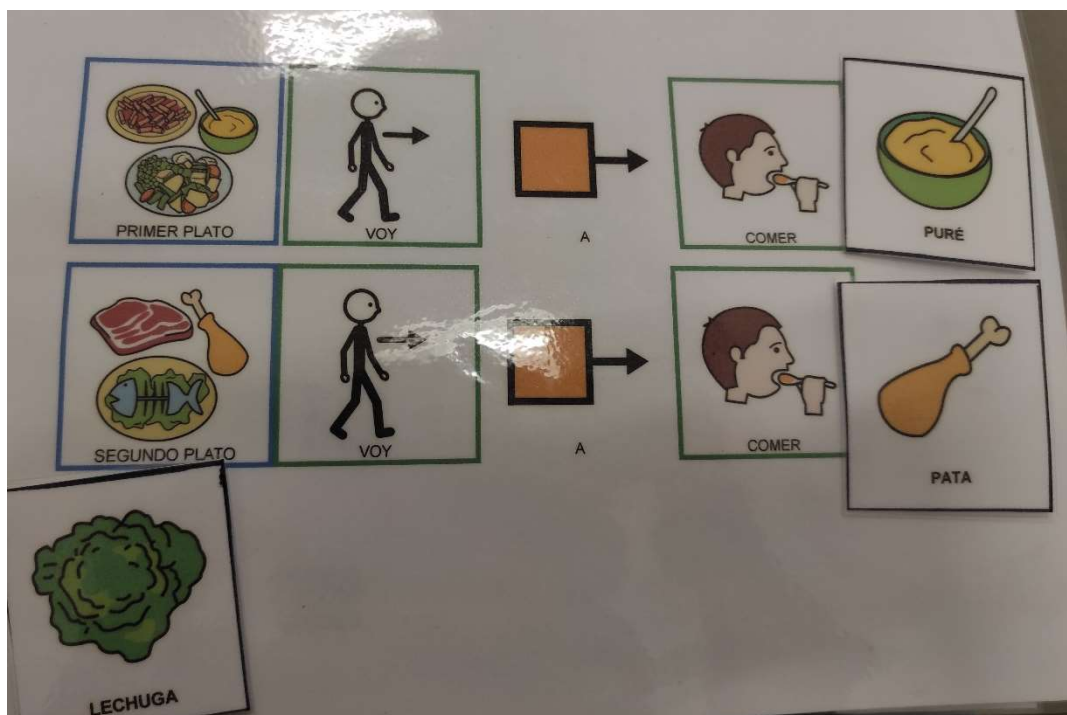
Imagen extraída de Monfort, M. Juárez, A. (1993). *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento*. Madrid, España: CEPE, S.L

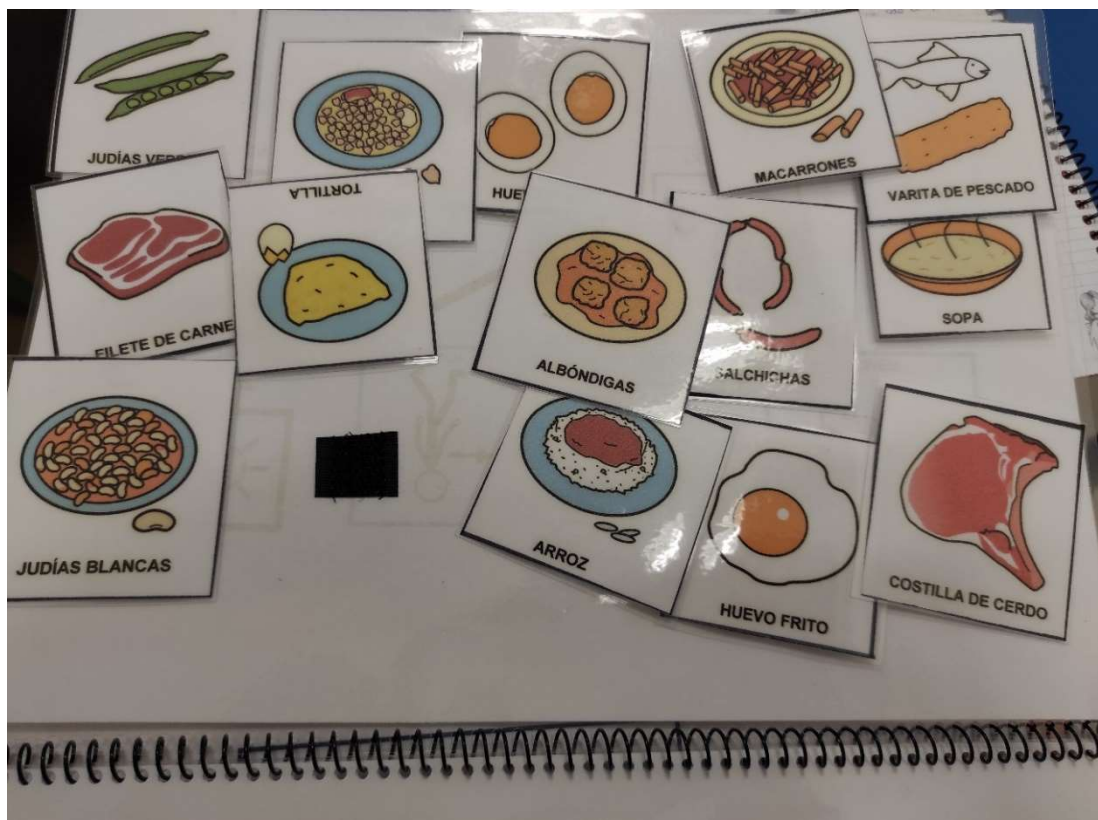
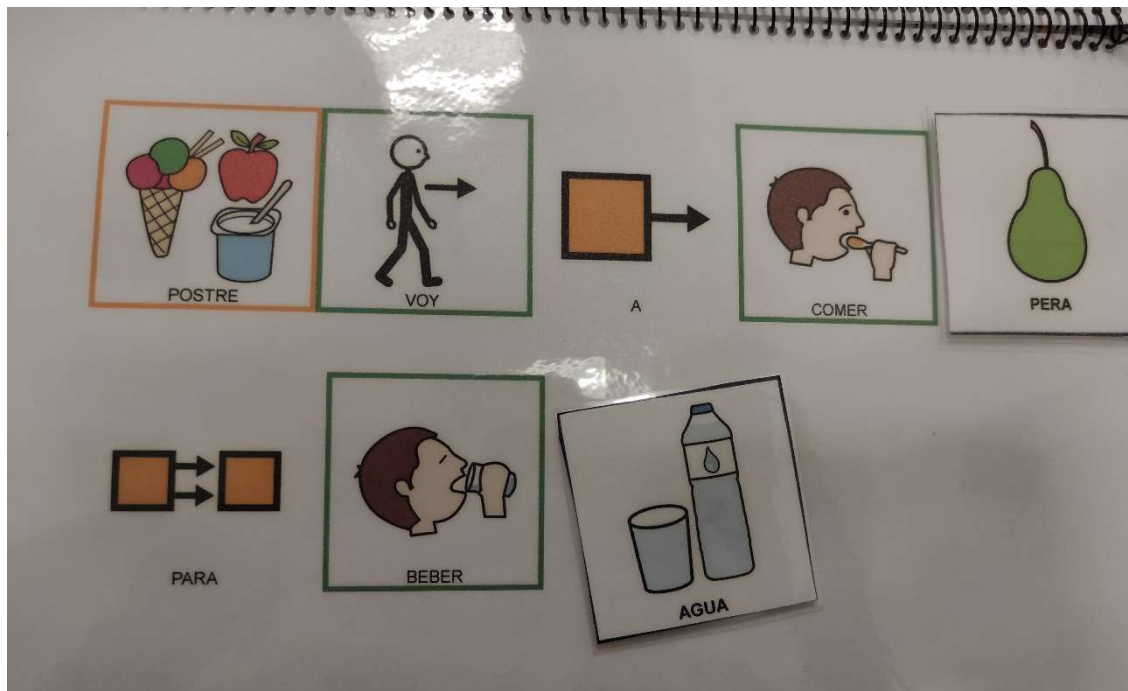
ANEXO 2. Paneles con pictogramas de ARASAAC





ANEXO 3. Paneles con estructuras sintácticas





ANEXO 4. Clasificación de emociones



Imagen extraída de: <https://ejercitea.wixsite.com/ejercitea/para-imprimir>

ANEXO 5. Clasificación por tamaños

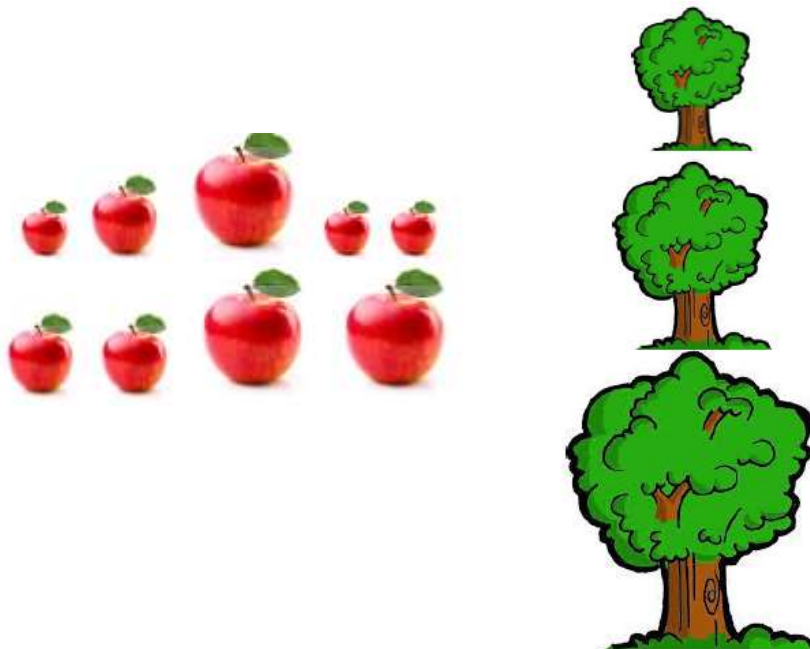
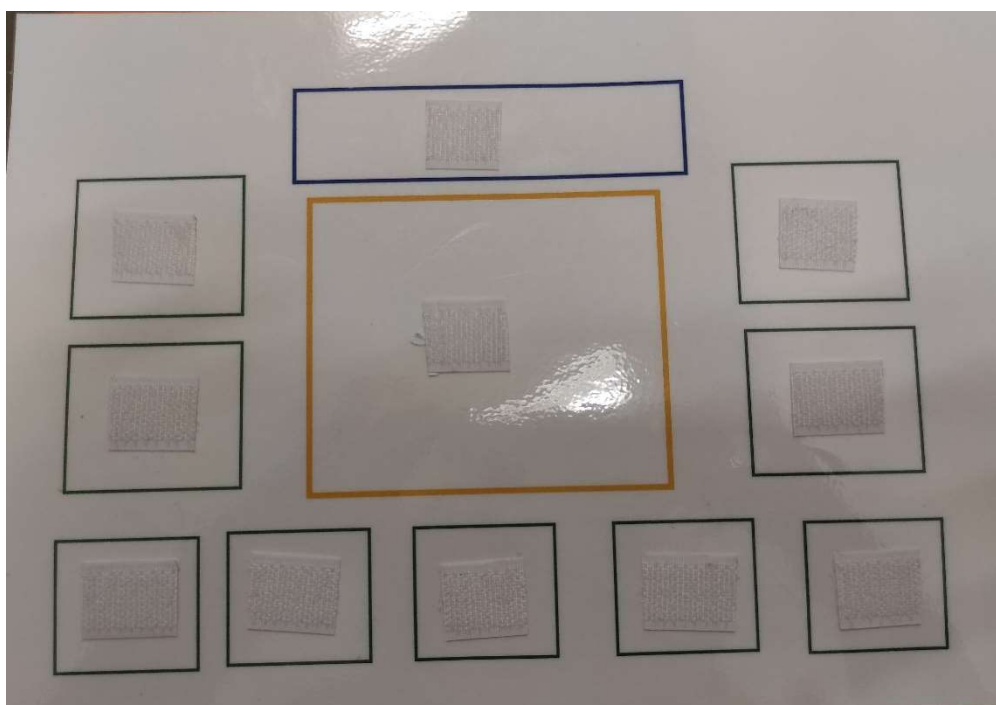
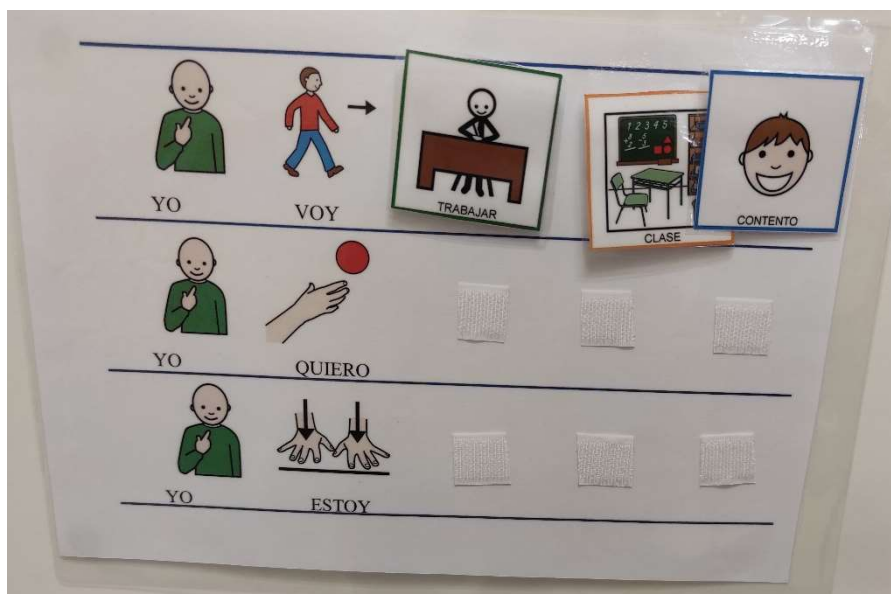


Imagen extraída de: <https://ejercitea.wixsite.com/ejercitea/para-imprimir>

ANEXO 6. Campos semánticos



ANEXO 7. Paneles de demandas e informativos



ANEXO 8. Ordenar números



Imagen extraída de: <http://rincondeunamaestra.blogspot.com.es/>

ANEXO 9. Cantidad

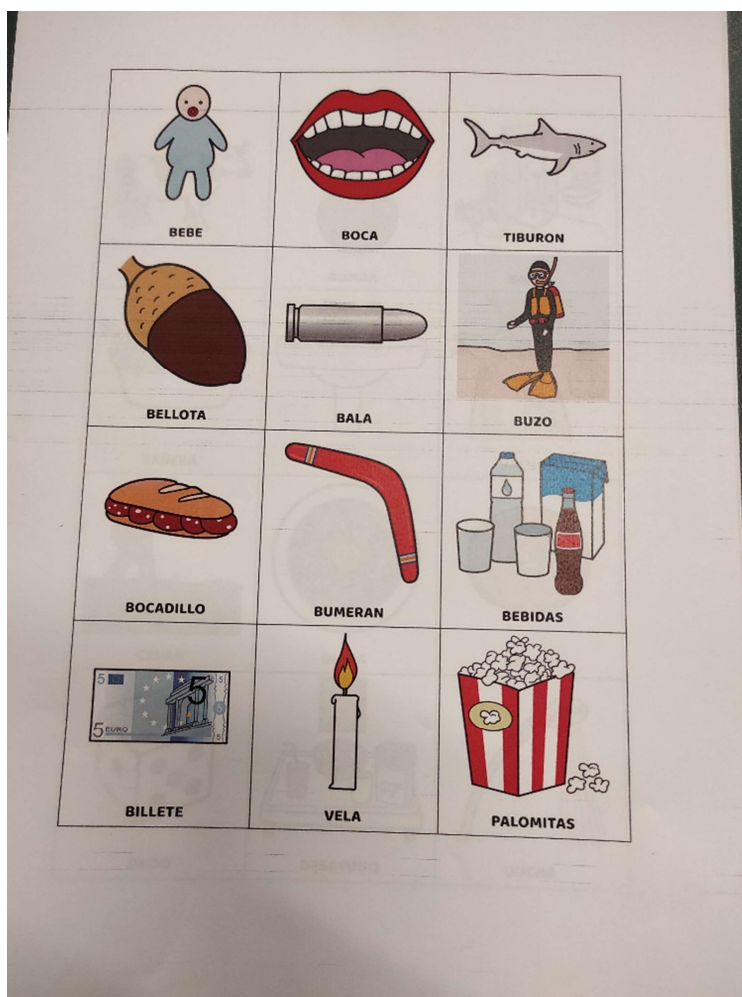


Imagen extraída de: <https://ejercitea.wixsite.com/ejercitea/para-imprimir>

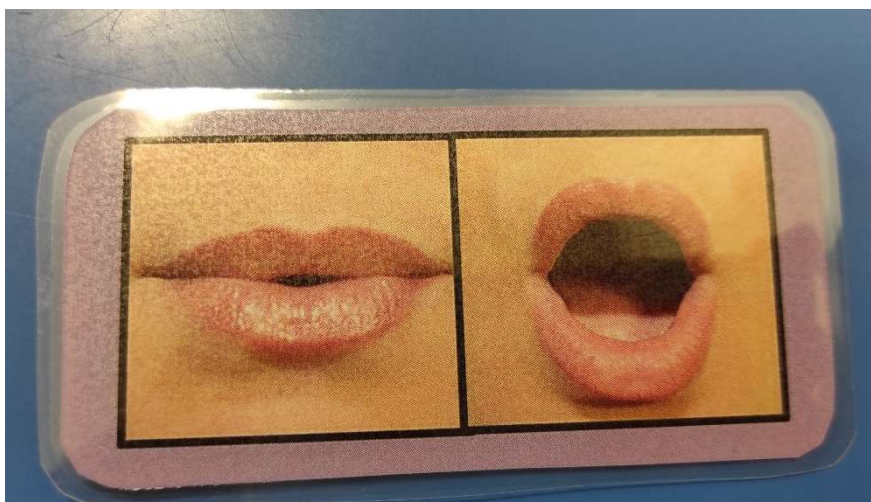
ANEXO 10: Gestos establecidos por la especialista AL y el alumno

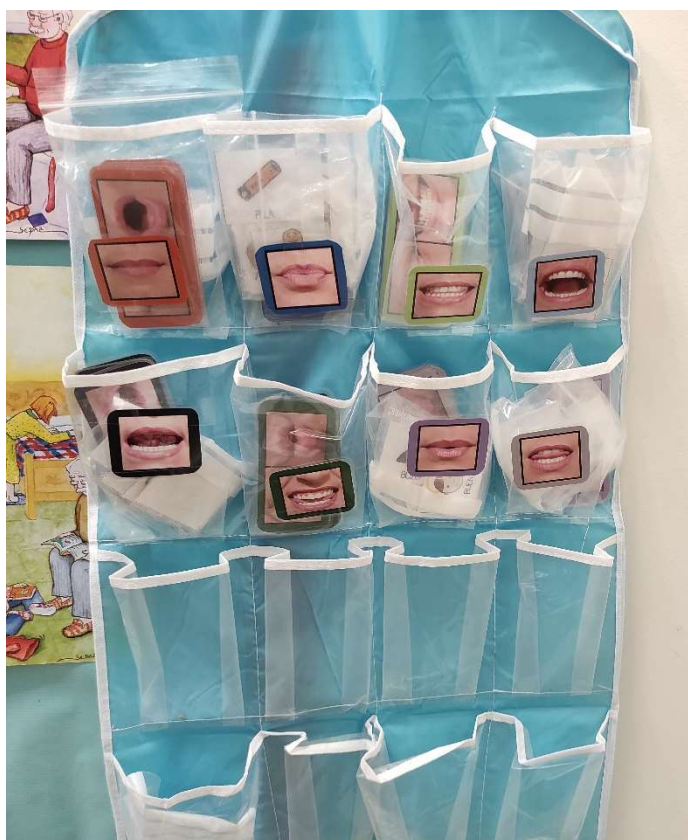


ANEXO 11. Denominación rápida de palabras









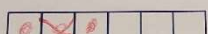



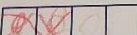



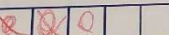






ANEXO 12. Punto y modo de articulación





ANEXO 13. Conciencia fonológica

Colorea o tacha ¿dónde lleva...?

				
				B/V
				
				
				

Verónica García Jiménez

Belinda Haro Castilla

ANEXO 14. Morfosintaxis

